



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**Como *corazonan* professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira**

**BRASÍLIA/DF**  
**2021**

**KAREN ELEN NUNES DE ALMEIDA**

**Como *corazonan* professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE**

**BRASÍLIA/DF  
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA447c ALMEIDA, KAREN ELEN NUNES DE  
Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades,  
emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira  
/ KAREN ELEN NUNES DE ALMEIDA; orientador MARIANA ROSA  
MASTRELLA-DE-ANDRADE. -- Brasília, 2021.  
138 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Espanhol. 2. Identidades. 3. Emoções. 4. Corazonar .  
I. MASTRELLA-DE-ANDRADE, MARIANA ROSA, orient. II. Título.

**KAREN ELEN NUNES DE ALMEIDA**

**Como *corazonan* professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Defendida e aprovada com louvor em 26 de novembro de 2021

Banca examinadora formada por:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – Presidente  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Yamilka Rabasa Fernandez (membro interno)  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva (membro externo)  
Universidade Federal de Goiás

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Fonseca de Oliveira (membro suplente)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

**BRASÍLIA/DF**  
**2021**

*Às professoras e aos professores de espanhol do Brasil.  
À minha família que sempre me apoiou.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus pela vida, pela companhia, por todos os momentos que me proporcionou mais do que eu merecia, por me guiar em cada passo de minha jornada, por abençoar todas as minhas escolhas e por ter me proporcionado saúde mental, para chegar até o fim deste estudo.*

*À Santíssima Virgem Maria por passar à frente, sempre abrindo as portas e os caminhos.*

*Aos meus pais Nilzeni e Ivam, pelo apoio moral, material e emocional. Por serem meus pilares. Sem a ajuda de vocês, eu não teria chegado até aqui. A vocês a minha eterna gratidão e meu eterno amor!*

*Aos meus irmãos Cássia e Igor pela importância que vocês têm em minha vida e por tudo que fazem por mim, pelo incentivo contínuo, conversas, contribuições, amparo, lutas. Amo vocês!*

*À minha querida Bárbara pelo carinho, cuidado, generosidade, incentivo para que eu ingressasse no mestrado, por estar comigo em todos os momentos e pelas trocas de saberes.*

*Aos meus avós, em especial à minha avó Selenita, que não teve muitas oportunidades. Vó, obrigada por sempre incentivar suas netas a lutarem pelos seus próprios sonhos através dos estudos. Vó, você me inspira!*

*A todos os meus familiares, que de alguma forma me motivaram e enviaram mensagens afetuosas de incentivo.*

*Ao meu amigo Lucas Rocha por ter me incentivado a fazer a seleção do PGLA. Obrigada por aquele dia ter me enviado o link e compartilhado os textos.*

*À todas as minhas amigas e meus amigos que durante essa caminhada manifestaram palavras de incentivo, carinho e encorajamento.*

*À minha admirável orientadora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade por seu carinho, sua paciência e sua dedicação. Obrigada, professora, por ter me acolhido nesta caminhada. A você, todo o meu respeito e gratidão. A sua motivação em transformar a educação me inspira!*

*A todos os/as participantes desta pesquisa pelo compartilhamento de saberes, que possibilitaram a construção deste estudo. A vocês, a minha afetuosos gratidão!*

*Aos/às meus/minhas colegas de mestrado que enriqueceram a minha jornada com experiências e sugestões.*

*À Mariana, Stephanie e Iara, amigas de orientação, e à Bruna e Edilane, amigas que o PGLA me brindou, pela motivação e atenção, por dividirmos as alegrias e as lutas nesta trajetória.*

*Às professoras que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa. Minha afetuosos gratidão!*

*Por fim, não menos importante, à Universidade de Brasília, por tudo que me proporcionou até aqui.*

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo geral discutir como professores/as de espanhol se veem e se sentem no cenário político das leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol no Brasil. Os objetivos específicos são: 1) Investigar as identidades e as emoções (desses sujeitos) a partir de suas histórias e de suas experiências como docentes ou discentes de espanhol; 2) Buscar o entendimento de como os/as professores/as de espanhol resistem e narram as suas maneiras de *corazonar* ao participarem deste estudo. Para alcançar os objetivos, esta pesquisa é direcionada pelas seguintes perguntas: Como as/os professoras/es de espanhol se veem e se se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não-obrigatoriedade do espanhol no Brasil? Que resistências e formas de luta são criadas pelas/os professoras/es no cotidiano da profissão? Como *corazonan* professores/as de espanhol em meio ao contexto de ausências do idioma na educação brasileira? Para tanto, apresento as contribuições de autores que discursam sobre as emoções, as identidades, a colonialidade e a história de idas e vindas do idioma na educação brasileira, até a chegada da revogação da considerada Lei do Espanhol, 11.161/2005, devido à reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017. A pesquisa é qualitativa interpretativista crítica (CHIZOTTI, 2000; FLICK, 2009; MOITA LOPES, 1994; PENNYCOOK, 1998; 2016), dessa forma, a fim de que essas reflexões fossem possíveis, conversei com 19 participantes. Em um entrelaçamento de emoções, razões, vozes e lutas acerca do cenário de ausências do espanhol no sistema educativo brasileiro, a construção do presente estudo se deu pela participação de nove (9) professores/as da escola pública e privada, dois (2) professores/as da universidade, quatro (4) professores/as em formação inicial do curso de Letras, com habilitação em espanhol, de uma universidade pública e quatro (4) estudantes do ensino médio. Conforme Mignolo (2017), o fim do colonialismo histórico não se refere à finalização dos modelos de dominação atrelados a ele, isto é, a colonialidade do ser, do saber e do poder continua a exercer a sua influência (GROSGOUEL, 2013; QUIJANO, 2005). Nesse sentido, a racionalidade neoliberal tem tanto classificado a educação como mercadoria, quanto reforçado as colonialidades existentes, consequentemente, esse pensamento abissal continua a prescrever como as coisas devem ser. Neste trabalho, enfoco o caso da reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017, que limitou o acesso à pluralidade linguística, agravando as desigualdades sociais. Como resultado, nós professores/as, muitas vezes, travamos diversas lutas, seja contra nós mesmos, seja contra as dominações que nos sufocam aos poucos. Por esse motivo, é necessário continuarmos as resistências contra o domínio e as injustiças. Diante disso, os resultados deste trabalho apontam para um entrelaçar entre emoção e razão, o *corazonar* (SANTOS, 2019; ARIAS, 2010; 2016) que é um saber do coração. É a junção da razão com a emoção, um emocionar criativo, um movimento contra-hegemônico, uma postura política de luta decolonial importante para o presente estudo, uma vez que esse saber do coração encontra possibilidades de existir, resistir e ressignificar ao mundo.

**Palavras-chaves:** Espanhol; Emoções; Identidades; *Corazonar*

## ABSTRACT

The present study aims to discuss how Spanish teachers see themselves and feel in the political scenario of mandatory and non-compulsory Spanish laws in Brazil. The specific objectives are: 1) To investigate the identities and emotions (of these subjects) based on their histories and experiences as Spanish teachers or students; 2) Seek an understanding of how Spanish teachers resist and narrate their ways of *corazonar* when participating in this study. To achieve the objectives, this research is guided by the following questions: How do Spanish teachers see themselves and feel in the political scenario of the mandatory and non-compulsory Spanish laws in Brazil? What resistance and forms of struggle are created by teachers in the daily profession? How do Spanish teachers *corazonan* amid the context of language absences in Brazilian education? Therefore, I present the contributions of authors who speak about emotions, identities, coloniality and the history of the comings and goings of the language in Brazilian education, until the arrival of the repeal of the considered Spanish Law, 11,161/2005, due to the reform of High School, by Law 13,415/2017. The research is qualitative critical interpretivist (CHIZOTTI, 2000; FLICK, 2009; MOITA LOPES, 1994; PENNYCOOK, 1998; 2016), so, in order to make these reflections possible, I spoke with 19 participants. In an intertwining of emotions, reasons, voices and struggles about the scenario of absences of Spanish in the Brazilian education system, the construction of this study took place through the participation of nine (9) public and private school teachers, two (2) teachers from university, four (4) teachers in initial training in the Literature course, with qualification in Spanish, from a public university and four (4) high school students. According to Mignolo (2017), the end of historical colonialism does not refer to the completion of the models of domination linked to it, that is, the coloniality of being, knowledge and power continues to exert its influence (GROSFUGUEL, 2013; QUIJANO, 2005). In this sense, neoliberal rationality has both classified education as a commodity and reinforced existing colonialities, consequently this abyssal thinking continues to prescribe how things should be. In this work, I focus on the case of the reform of High School, New High School, Law 13.415/2017, which limited access to linguistic plurality, aggravating social inequalities. As a result, we professors often wage various struggles, whether against ourselves or against the dominations that gradually suffocate us. For this reason, it is necessary to continue the resistance against domination and injustices. Therefore, the results of this work point to an intertwining between emotion and reason, the *corazonar* (SANTOS, 2019; ARIAS, 2010; 2016), which is a knowledge of the heart. It is the joining of reason with emotion, a creative emotion, a counter-hegemonic movement, a political posture of decolonial struggle that is important for this study, since this knowledge of the heart finds possibilities to exist, resist and give new meaning to the world.

**Keywords:** Spanish; Emotions; Identities; *Corazonar*

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo discutir cómo los/las profesores/as de español se ven y se sienten en el escenario político de las leyes de obligatoriedad y no obligatoriedad del español en las escuelas brasileñas. Los objetivos específicos son: 1) Investigar las identidades y emociones (de estos sujetos) a partir de sus historias y experiencias como profesores/as o estudiantes de español; 2) Buscar el entendimiento de cómo los/as profesores/as de español resisten y narran sus maneras de corazonar al participar en este estudio. Para lograr los objetivos, esta investigación se guía por las siguientes preguntas: ¿Cómo se ven y se sienten los/las profesores/las de español en el escenario político de las leyes de obligatoriedad y no obligatoriedad del español en Brasil? ¿Qué resistencias y formas de lucha crean los/las docentes en el quehacer diario de la profesión? ¿Cómo corazonan los/las profesores/as de español en medio del contexto de ausencias del idioma en la educación brasileña? Para tanto, presento los aportes de los autores que hablan sobre las emociones, las identidades, la colonialidad y la historia de ausencias de la lengua en la educación brasileña, hasta la llegada de la derogación de la considerada “Ley del español”, 11.161 / 2005, debido a la reforma de la Enseñanza Media, por la Ley 13.415 / 2017. La investigación es interpretativa crítica cualitativa (CHIZOTTI, 2000; FLICK, 2009; MOITA LOPES, 1994; PENNYCOOK, 1998; 2016), por lo que, para hacer posibles estas reflexiones, hablé con 19 participantes. En un entrelazamiento de emociones, razones, voces y luchas sobre el escenario de ausencias del español en el sistema educativo brasileño, la construcción de este estudio se llevó a cabo a través de la participación de nueve (9) profesores/as de escuelas públicas y privadas, dos (2) profesores/as de la Universidad, cuatro (4) profesores/as en formación inicial en el curso de Letras, con titulación en español, de una Universidad pública y cuatro (4) estudiantes de la Enseñanza Media. Según Mignolo (2017), el fin del colonialismo histórico no se refiere a la culminación de los modelos de dominación vinculados a él, es decir, la colonialidad del ser, del saber y del poder sigue ejerciendo su influencia (GROSFOGUEL, 2013; QUIJANO, 2005). En este sentido, la racionalidad neoliberal ha clasificado la educación como una mercancía y ha reforzado las colonialidades existentes, pues este pensamiento abismal sigue prescribiendo cómo deberían ser las cosas. En este trabajo me centro en el caso de la reforma de la Enseñanza Media por la Ley 13.415 / 2017, que limitó el acceso a la pluralidad lingüística, agravando las desigualdades sociales. Como resultado, nosotros/as profesores/as muchas veces enfrentamos a diferentes luchas, ya sea contra nosotros mismos o contra los dominios que poco a poco nos asfixian. Por eso, es necesario continuar la resistencia contra la dominación y las injusticias. Por tanto, los resultados de este trabajo apuntan a un entrelazamiento entre la emoción y la razón, el corazonar (SANTOS, 2019; ARIAS, 2010; 2016), que es un conocimiento del corazón. Es la unión de la razón con la emoción, una emoción creativa, un movimiento contrahegemónico, una postura política de lucha descolonial que es importante para este estudio, ya que este conocimiento del corazón encuentra posibilidades de existir, resistir y dar un nuevo significado al mundo.

**Palabras-claves:** Español; Emociones; Identidades; Corazonar

Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú.  
Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú.  
Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú.  
Sé tú el que aparta la piedra del camino.  
(Gabriela Mistral)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Poema: El placer de servir. Disponible en: Palomo Trigueros (1997), p. 45 na obra Cita-Logía.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. SOBRE O ESPANHOL E A DOCÊNCIA EM MINHA VIDA</b>                        | 15  |
| <b>2. JUNTANDO-SE ÀS REFLEXÕES DO OUTRO</b>                                  | 21  |
| 2.1. RAZÃO X EMOÇÃO, EIS A QUESTÃO?  | 21  |
| 2.2. O DESAFIO DA CONCEITUAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO                           | 23  |
| 2.3. SOBRE IDENTIDADES E EMOÇÕES   | 27  |
| 2.4. O <i>CORAZONAR</i> DO CORPO: UMA JUNÇÃO DO<br>SABER DO SENTIR E DO SER. | 31  |
| <b>3. O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>                                  | 35  |
| 3.1. ESPANHOL SIM, ESPANHOL NÃO  | 35  |
| 3.2. NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)   | 42  |
| 3.3. #FICAESPANHOL   | 46  |
| 3.4. POR QUE VALE A PENA LUTAR?  | 49  |
| <b>4. OS CAMINHOS DA PESQUISA</b>  | 52  |
| 4.1. (DES) CONSTRUINDO A PESQUISA  | 52  |
| 4.2. DESCREVENDO A PESQUISA  | 54  |
| 4.3. SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO   | 56  |
| 4.4. O CENÁRIO   | 57  |
| 4.5. OS/AS PARTICIPANTES   | 59  |
| 4.6. INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL DA DISSERTAÇÃO                                | 60  |
| <b>5. UM ENTRELAÇAMENTO DE VOZES: OS SABERES DO CORAÇÃO</b>                  | 62  |
| 5.1. ESCOLA REGULAR VERSUS CENTRO DE LÍNGUAS                                 | 62  |
| 5.2. PÚBLICO E PRIVADO: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS<br>PARA QUEM?                   | 74  |
| 5.3. A SENSIBILIDADE COMO FONTE DE EXPERIÊNCIA                               | 88  |
| 5.4. O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO   | 104 |
| <b>6. TALVEZ NÃO SEJAM AS ÚLTIMAS PALAVRAS</b>                               | 118 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>  | 122 |
| <b>APÊNDICE A</b>  | 129 |
| <b>APÊNDICE B</b>  | 130 |
| <b>APÊNDICE C</b>  | 131 |
| <b>APÊNDICE D</b>  | 136 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Mudanças do NEM   | 43  |
| Figura 2 – Língua Espanhola em porcentagem                                 | 49  |
| Figura 3 – Uma junção de manchetes da internet                             | 79  |
| Figura 4 – Slide com as obras artísticas                                   | 89  |
| Figura 5 – Nuvem de palavras sobre a situação espanhol                     | 102 |
| Figura 6 – Nuvem de palavras: Enquanto houver sol, ainda haverá...         | 114 |
| Figura 7 – Nuvem de palavras: Enquanto houver professor/a, ainda haverá... | 115 |

## **LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Lista de participantes                        | 60 |
| Quadro 2 – Código das transcrições                       | 61 |
| Quadro 3 – Porcentagem de estudantes por língua nos CILs | 65 |
| Quadro 4 – Porcentagem de alunos na escola pública       | 79 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| ALAB     | Associação de Linguística Aplicada   |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular   |
| CF       | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988                         |
| CFE      | Conselho Federal de Educação   |
| CIL      | Centro Interescolar de Língua  |
| CONSED   | Conselho Nacional de Secretária de Educação                                    |
| DF       | Distrito Federal   |
| DN       | Diretriz Curricular  |
| EAPE     | Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação             |
| EE       | Estudantes da Escola   |
| FGB      | Formação Geral Básica  |
| GEAPLA   | Gerência de Educação Ambiental Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte Educação |
| IF       | Itinerário Formativo   |
| IT       | Organização Internacional do Trabalho  |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira                               |
| LE       | Língua Espanhola   |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| Mercosul | Mercado Comum do Sul   |
| MPB      | Movimento pela Base  |
| MP       | Medida Provisória  |
| NEM      | Lei do Novo Ensino Médio   |
| OCEM     | Orientações Curriculares para o Ensino Médio                                   |
| PCN      | Parâmetro Curricular Nacional  |
| PD       | Projeto Interdisciplinar   |
| PEC      | Proposta de Emenda Constitucional  |
| PE       | Professor da escola  |
| PI       | Professor em formação inicial.   |
| PNE      | Plano Nacional de Educação   |
| PNLD     | Programa Nacional do Livro Didático  |
| PNLEM    | Programa Nacional do Livro Didático  |
| PU       | Professor da universidade  |
| RBD      | Grupo musical mexicano   |
| SAEB     | Sistema de Avaliação da Educação Básica  |
| SEEDF    | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal                           |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                     |
| UFRGS    | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                      |
| UnB      | Universidade de Brasília   |
| UNDIME   | União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação                           |

## CÁPITULO I

### 1. SOBRE O ESPANHOL E A DOCÊNCIA EM MINHA VIDA

“Nadie puede pisotear tu libertad. Grita fuerte por si te quieren callar” (RBD, 2006)<sup>2</sup>.

Desde criança, eu dizia que jamais seria professora, que esta era a única profissão que eu não exerceria na vida. No entanto, não tinha conhecimento de que no mais íntimo do meu ser, eu gostava dessa área. Ao lançar um olhar minucioso sobre minha história, especificamente sobre a minha infância, pude perceber que o “eu quero ser a professora” fazia parte do meu discurso, nas minhas brincadeiras de criança. Uma dessas de que eu mais gostava era a tal “vamos brincar de escolinha” e não me estimava ser a aluna, eu sempre dizia às crianças com quem eu brincava: “eu serei a professora!”.

Neste “brincar de escolinha”, em nenhum momento eu imaginava que seria professora de espanhol. Até que o idioma entrou na minha vida, quando criança, por influências de um grupo musical mexicano, denominado RBD, responsável por marcar tanto a minha quanto a infância de muitas crianças e jovens da minha época. Este grupo musical foi criado, a partir da telenovela mexicana Rebelde<sup>3</sup>, logo, não poderia expor o meu apreço ao espanhol, sem citá-los.

A partir disso, o espanhol marcou a minha trajetória. No ensino fundamental, como também no ensino médio, realizei um curso de espanhol por sete anos e este idioma me cativava a cada etapa de minha vida, devido à sua história e sua cultura. Ao terminar o ensino médio, momento em que a maioria dos jovens se encontra no dilema acerca de qual curso escolher para ingressar na Universidade; eu escolhi Letras Espanhol. Confesso que, naquele momento, não havia escolhido Letras por me imaginar professora, mas por gostar muito da língua e, com isso, ter o desejo de me aprofundar, cada vez mais. Inclusive, foi durante a

<sup>2</sup> NO PARES. Intérprete: Dulce María. Compositora: Lynda Thomas. *In*: LIVE in Hollywood. Compositores: Carlos Lara, Karen Sokoloff, Pedro Damián, Kara DioGuardi, Mauri Stern, Memo Méndez Guiú, Emil ‘Billy’ Méndez, Fernando Rojo, Armando Ávila, Lynda Thomas, Mauricio Arriaga, Mario Sandoval, Armando Ávila, DJ Kafta, Jade Ell, Mats Hedstrom. Intérprete: RBD. Los Angeles: EMI; Capitol, 2006. 1 CD, faixa 7.

<sup>3</sup> REBELDE. Direção: Luis Pardo, Juan Carlos Muñoz e Felipe Nájera. Produção: Luis Luisillo Miguel e Pedro Damián. Intérpretes: Anahí, Dulce María, Alfonso Herrera, Christopher Von Uckermann, Ninel Conde *et al*. Roteiro: Iván Cuevas, Pedro Armando, Rodríguez, María Balmorí. México: Televisa San Ángel; Las Estrellas 2004. 480i (SDTV), 3 temporadas, 440 episódios.

graduação que me descobri professora, ou melhor, reconheci aquilo para o que, desde criança, me inclinava.

Eu afirmava que jamais seria professora devido aos discursos provenientes tanto da sociedade, como de meus próprios professores, não só de espanhol, como de outras disciplinas, comentários como, por exemplo: “Escolha qualquer coisa, mas não seja professora!”, “Você já sabe como é difícil à profissão!”, “A profissão é muito desvalorizada e agride muito a saúde!”. Eu imaginava o quão difícil era ser professora e o quanto esta profissão era desvalorizada, todavia não pensava o quão mais difícil era para a/o professora/professor de espanhol. Vale ressaltar que aqueles comentários permaneceram, em certa ocasião, ao me encontrar com os meus “ex-professores” do ensino básico, naquele momento já licenciada, ainda me questionaram: “Tem certeza de que você quer continuar sendo professora?!”. Depois disso, afloraram-se inquietações que eu carregava desde o ensino médio, questões sobre o “eu” do professor e suas emoções.

Em 2014, ingressei na Universidade de Brasília (UnB) para cursar Letras Espanhol. Na Universidade, comecei a compreender o universo profissional da língua e de sua oferta nas escolas públicas, especificamente nas escolas do Distrito Federal (DF). Entretanto, para mim, esse conhecimento não foi suficiente. Dessa forma, descobri que a história da língua espanhola, no sistema educativo brasileiro, sempre foi de idas e vindas, constituídas de cenários de luta e de resistência para permanecer nos currículos da educação básica brasileira. A língua espanhola passou por inúmeros processos políticos de alteração até o ano de 2005, uma vez que, neste mesmo ano foi aprovada a Lei 11.161/2005<sup>4</sup> que obrigava a oferta da língua espanhola nas escolas de nível médio, com matrícula facultativa ao aluno. Não obstante, em 2017, essa lei foi revogada pela Lei 13.415/2017<sup>5</sup>, responsável por reformular os currículos escolares do ensino médio do Brasil. Diante desta reforma, a oferta de língua espanhola se tornou não obrigatória.

Ao final da graduação, intuía-se que a oferta de vagas para professor de espanhol diminuiria, uma vez que a Lei 11.161/2005 foi revogada. Durante a faculdade, eu sentia certo desconforto quanto à minha formação para a realidade da escola pública, pois não obtive tantas informações e conhecimentos sobre a “vida real da escola”, isto é, como realmente funcionava a escola pública na prática. Neste sentido, eu só fui sentir as batalhas que o

---

<sup>4</sup> BRASIL. *Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 23 jun. 2020.

<sup>5</sup> BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22). Acesso em: *idem*.

docente de espanhol enfrenta, na educação básica, quando fui aprovada, em 2018, na seleção de professor substituto da Secretaria de Educação, para contrato temporário. Inscrevi-me, na época, neste concurso, apenas para a área de língua espanhola, visto que somente possuía graduação nesta área e não havia concluído a dupla formação com o português.

Ao assumir o cargo, deparei-me com a exigência do português, em outras palavras, com a necessidade da “poli-habilitação”, uma vez que a maioria das escolas, inclusive a regional da minha cidade, exige que o professor de espanhol complemente sua carga horária com aulas da língua materna ou com aulas de Partes Diversificadas, mais conhecidas como P.D, ora também denominadas de Projeto Interdisciplinar.

A Parte Diversificada é uma disciplina que não atribui reprovação aos alunos e possibilita, portanto, que as instituições escolares “implementem” suas próprias propostas curriculares, isto é, a escola pode escolher o que abordar nessa disciplina. Na minha época, como estudante, tive PD de sustentabilidade, por exemplo; em outras escolas, a PD está geralmente associada à redação ou à disciplina de matemática; apesar da possibilidade de livre direção escolar. Na escola que trabalho, neste ano de 2021, a gestão decidiu que eu deveria ministrar as aulas de espanhol em PD, a fim de tanto complementar a minha carga horária de trabalho, quanto para equiparar a quantidade de aulas de espanhol à quantidade de aulas de língua inglesa. Diante disso, observei que, mesmo com pequenas demandas, persiste uma relação de poder entre as disciplinas de línguas estrangeiras e destas com as demais disciplinas, o que propaga a desvalorização do docente dessa área, dado que ao profissional é exigido ser “poli-habilitado, que se divide em duas e até três áreas de ensino” (TONELLI, 2018, p. 53).

Nessa perspectiva, considero um problema a exigência da “poli-habilitação”, uma vez que, pela minha experiência, há um descaso tanto da formação quanto da preparação do/a professor/a para atuar na língua escolhida, o que ratifica, como resultado, o “imaginário de que o lugar da língua estrangeira não é o mesmo das outras disciplinas, reforçando o caráter optativo e secundário legado às línguas estrangeiras” (TONELLI, 2018, p. 55). A exigência da “poli-habilitação”, quer dizer, essa necessidade de que o professor de línguas tenha mais de um diploma, além daquele que ele escolheu, foi algo ressoou nas conversas com os/as participantes do presente estudo. Além disso, a problemática do/a professor/a ter que completar a sua carga em outras disciplinas também foi recorrente nestas conversas, visto que muitos estudantes possuíam outra graduação, como pedagogia, pois as condições de trabalho com o ensino de línguas se tornaram extremamente problemáticas. Sendo assim, entender esse

cenário envolve todo um universo político-social, histórico e técnico a ser discutido. A priori, posso começar pelos modelos de dominação, que se perpetuam na sociedade.

Vivemos em um mundo que sofre com as consequências do colonialismo (SANTOS, 2018; 2019). Isto não significa que o término do colonialismo histórico se refere à finalização dos modelos de dominação atrelados a ele, tais como o capitalismo e o patriarcado. Tal contexto de dominação se perpetua até os dias atuais em vários âmbitos da vida do ser humano, ao passo que, por vezes, construímos, desconstruímos e reconstruímos o nosso próprio “eu”. Portanto, considero as identidades como não são fixas, mas plurais e fluidas (NORTON, 2000; HALL, 2006).

Por detrás das dominações, há corpos que sofrem com essa distribuição desigual de poder. Neste sentido, a resistência consiste em uma das formas primordiais de luta contra as hegemonias. Há variados tipos de luta, as explícitas e organizadas e as de confronto contra si mesmo, que não são abertas e declaradas, e, por isso, pouco reconhecidas, chamadas, dessa forma, de “lutas silenciosas” (SANTOS, 2019, p. 107). Por vezes, nós professoras/es travamos “lutas silenciosas”, ora contra nós mesmos, ora contra as dominações que nos sufocam. Dessa forma, é necessário continuarmos a resistir contra o domínio, contra as injustiças; temos que, portanto, transformar o mundo, e, ao mesmo tempo reinterpretá-lo, sendo esta reinterpretação um trabalho coletivo (SANTOS, 2019, p. 9). Assim, em um entrelaçar de emoção e razão, muitas vezes apresentamos respostas insurgentes, ao passo que adquirimos uma responsabilidade social de mudança no mundo, isso é o nosso *corazonar*, como apresentam e discutem Santos (2019) e Arias (2010; 2016).

Lutar para que o espanhol retome seu caráter de oferta de obrigatória é uma dessas formas de resistirmos às dominações. Santos ressalta que:

o fato de não haver confronto, não significa, porém, que exista cumplicidade, consentimento ou falta de consciência da injustiça da situação. Bem pelo contrário: nessas lutas está muito presente a consciência da justiça, tal como estão presentes conflitos de valores e sentidos, que se exprimem sob diferentes formas de resistência passiva [...]. (SANTOS, 2019, p.107).

Todo este contexto de lutas gera conseqüentemente um turbilhão de emoções. De acordo com Zembylas (2003), a ideia da conexão das emoções com as identidades se evidencia no processo de formação das identidades de um professor, posto que as emoções de um professor se relacionam com a maneira como ele mesmo vê o trabalho que desempenha

(RODRIGUES; SARAIVA, 2014). Desde as influências filosóficas, a emoção sempre foi vista como algo desassociado da razão, porém, muitas pesquisas têm trabalhado para a desconstrução dessa separação (MATURANA, 1998; ARAGÃO, 2003; ZEMBYLAS, 2003, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007). Esta pesquisa apropria-se do entendimento de que não existe racionalidade humana sem os fundamentos emocionais (DAMÁSIO 1996, 2003; MATURANA, 1998). Santos (2019, p. 138) afirma que “as emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta”.

Segundo Ojeda (2008, p. 02), “conhecer a identidade do professor implica aproximar-se de sua realidade através de sua própria perspectiva, ou seja, desde sua voz, desde o que o indivíduo expressa sobre si mesmo”. Nesse sentido, a construção do material empírico se deu por meio de conversas, numa tentativa de atribuir escuta a essas tantas vozes compostas por experiências, histórias, saberes, lutas e resistências distintas, que negociam, portanto, novas formas de viver no mundo.

Perante o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é discutir como as/os professoras/es de espanhol se **veem** e se **sentem** no cenário político das leis da obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol no Brasil. Os objetivos específicos são: 1) Investigar as identidades e as emoções (desses sujeitos) a partir de suas histórias e de suas experiências como docentes ou discentes de espanhol; 2) Buscar o entendimento de como os/as professores/as de espanhol resistem e narram as suas maneiras de *corazonar* ao participarem deste estudo. Para alcançar os objetivos, esta pesquisa é direcionada pelas seguintes perguntas:

1. Como as/os professoras/es de espanhol se veem e se se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol no Brasil?
2. Que resistências e formas de luta são criadas pelas/os professoras/es no cotidiano da profissão?
3. Como *corazonan* professores/as de espanhol em meio ao contexto de ausências do idioma na educação brasileira?

Ressalta-se o desejo de fortalecer a esperança de que nós professores/as de espanhol, apesar de enfrentarmos as mais diversas condições estruturais geradoras de desigualdades sistêmicas, enriquecemos o fortalecimento da resistência contra a dominação do ser, do saber e do poder (ARIAS, 2010; 2016). Saliento que este estudo foi construído em um tempo muito

difícil, de pandemia da Covid-19<sup>6</sup>, o que ocasionou em muitas limitações e requereu esforços redobrados para chegar até o término desta pesquisa.

Neste capítulo, abordei os propósitos da pesquisa e a sua importância. No capítulo dois (2), começo a discussão teórica junto às reflexões de autores/as para a construção de um conhecimento sobre as emoções, as identidades e o *corazonar*. No capítulo três (3), apresento um pouco da trajetória da língua espanhola na educação brasileira, como também discorro sobre a revogação da Lei 11.161/2005. No capítulo quatro (4), aponto sobre os trajetos da pesquisa, à medida que apresento as questões metodológicas. No capítulo cinco (5), discuto sobre o material empírico através de minhas interpretações e atribuições de sentidos. Por fim, o último capítulo consiste em um esforço de instigar o andamento de futuras discussões, dado que, não se trata de uma pesquisa completa e acabada, mas de inacabamentos.

---

<sup>6</sup> Em março de 2020, a COVID-19 foi classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

## CÁPITULO II

### 2. JUNTANDO-SE ÀS REFLEXÕES DO OUTRO

Neste capítulo, inicialmente, traço um breve esboço do surgimento da dicotomia razão *versus* emoção. Em seguida, discuto uma perspectiva a qual não há entre o corpo, a razão e a emoção, uma supremacia. Com isso, abordo questões inerentes às identidades, emoções e linguagens e como estas estão interrelacionadas. Nesse contexto teórico, apresento um pouco da trajetória da língua espanhola no Brasil diante das leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade de sua oferta no ensino, tema que quero focar neste trabalho, a partir das perspectivas sobre emoção, identidade e linguagem.

#### 2.1. Razão x emoção, eis a questão?

Antes de adentrar ao universo das reflexões sobre razão e emoção discutido pelo/as autores/as, é importante apresentar um pouco da difusão desse universo como elementos dicotômicos. O conhecimento histórico a respeito desta dicotomia permite o entendimento do porquê muitos ainda as consideram como desassociadas. Nesta parte, apresento um breve cenário dessa separação para pavimentar o caminho que quero construir rumo à discussão sobre a importância da emoção e de sua indissociável presença no ensino de línguas e na profissão docente.

Desde a Grécia antiga, a tradição racionalista postulava que a qualidade superior que distingue o ser humano dos animais é a racionalidade. Este apreço acentuado pela razão cresceu durante toda a história da humanidade. Em Platão e Aristóteles, encontramos o dualismo do corpo e da alma, pois para esses filósofos os seres humanos são dotados de duas partes diferentes e separadas: a razão e a emoção. Logo, o mundo dos sentidos foi desprezado, pois o corpo passa a ser visto como sinônimo de corrupção e decadência moral, uma vez que a alma não sabe controlar as experiências advindas dos sentidos. Schopenhaur (2010, p. 43 *apud* SANTOS, 2019, p. 136) aponta que nesse dualismo de Platão “o conhecimento que é originário dos sentidos é enganador”.

A partir de Platão e Aristóteles, iniciou-se a circulação dessa distinção exacerbada, que perdura por décadas na cultura ocidental. Dessa forma, antes da tentativa de conceituar razão

e emoção, é necessário também voltarmos o nosso olhar ao Homem<sup>7</sup> moderno, dado que, neste período, houve uma propagação ainda mais acentuada da predominância da razão sobre a emoção, pois, na modernidade, o Homem era o centro da representatividade racional. Essa época foi de grande valorização do ser humano, em virtude de se atribuir a ele uma soberania racional, isto é, do conhecimento, da prática (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 17).

René Descartes (1650), um grande filósofo francês, criador do pensamento cartesiano, foi considerado um dos pioneiros da filosofia moderna e também um grande defensor da razão com a sua famosa frase: “Penso, logo existo”<sup>8</sup>. Descartes (1650), em sua perspectiva, atribuiu uma separação entre corpo e mente. No entanto, Antônio Damásio, em seus estudos neurológicos, começa a refutar essa ideia de dualidade, em seu livro: “O erro de Descartes (1994)”. Damásio argumenta que “a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e que as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrar-se, pelo contrário, enredados nas suas teias, para o melhor e para o pior (DAMÁSIO, 1994, p. 14)”. Assim sendo,

a natureza e a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não dependem exclusivamente do nosso cérebro, mas da sua interação com o corpo, e das nossas próprias percepções do corpo. [...] De acordo com Damásio, a interrelação entre as emoções e a razão remontam à história evolutiva dos seres vivos. Durante a evolução natural o estabelecimento de respostas comportamentais adaptativas, são moldadas por processos emocionais e a escolha de respostas em determinadas situações reflete o uso da razão (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997, p. 408).

A realidade da separação entre razão e emoção é muito presente nos dias atuais. A negação do outro faz parte de princípios e práticas hegemônicas (SANTOS, 2007). Mesmo com todas as transformações mundiais, o pensamento moderno ocidental, pensamento abissal, continua a prescrever como as coisas são e devem ser, operando também no âmbito educacional. Para explicar o que chamo aqui de pensamento moderno ocidental, procuro respaldo no conceito de pensamento abissal. Santos (2007, p. 3) afirma que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que consiste em um sistema de divisões visíveis e invisíveis.

O conhecimento, advindo do pensamento moderno, tornou-se hegemônico, logo, aquilo que não era ocidental, não era considerado legítimo. No entanto, como afirma Santos (2007), isto não significa que o pensamento moderno ocidental seja a única forma de pensamento abissal. Diante disso, no que se refere ao conhecimento, Freitas (2013, p. 845)

---

<sup>7</sup> Homem: enquanto sinônimo de Humanidade, por isso a escrita com maiúscula.

<sup>8</sup> Livro: Discurso sobre o Método (1637) de René Descartes.

ressalta que “o pensamento abissal consiste na autoridade que a ciência moderna tem para determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que é válido e o que é descartável, o que é visível e o que é invisível.”

Há muitos e variados fatores que explicam a dominância do pensamento ocidental moderno. Diante disso, Arias (2010, p. 89) argumenta que a razão tinha lugar, era “euro-gringo-cêntrica, tinha cor, era branca, tinha gênero, era masculina e silenciou a voz do coração”. Ainda conforme este mesmo autor:

a hegemonia da razão fragmenta a nossa condição de humanidade, pois desconhece que não somos apenas o que pensamos e, pior, que não existimos somente por causa dela, como sustenta o fundamentalismo cartesiano; mas que fundamentalmente, o sentido do ser humano está nas emoções, não somos apenas seres racionais, somos também sensibilidades atuantes, ou como nos ensina a sabedoria xamânica: “somos estrelas com coração e consciência (ARIAS, 2010, p. 88, tradução minha).<sup>9</sup>

Dessa forma, considero que as emoções influenciam as tomadas de decisões, portanto, a razão não age por si só. À vista disso, considero que os comportamentos humanos não são puramente racionais, ou seja, dependem de um emocional que os envolvem, nos diferentes contextos de interação. As práticas hegemônicas, as dualidades, as linhas abissais, neste processo, influenciam em como observamos os domínios das interações situadas dos seres humanos.

## **2.2. O desafio da conceituação: um olhar reflexivo**

Tendo como base as reflexões anteriores, procuro conceituar a emoção e, assim, refletir sobre a sua importância na educação linguística. O estudo das emoções é uma área de diversas facetas, conseqüentemente, há uma grande variedade de abordagens teóricas e epistemológicas. É um grande desafio conceituar emoções, uma vez que o conceito tem variado ao longo da história, sendo substituído, frequentemente, ora por sentimento, ora por temperamento, ora por afeto, etc. (ARAGÃO, 2007). Seja na filosofia de Aristóteles e Platão; ou na neurofisiologia de Descartes e Damásio; ou na psicologia de Charles Darwin, Freud,

---

<sup>9</sup> No original: “La hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos, y peor, que no sólo existimos por ello, como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano, sino que el sentido de lo humano está ante todo en la afectividad: no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y con conciencia” (ARIAS, 2010, p. 88).

Vygostky (1998, 1999, 2001), Magda Arnold (1960) e muitos outros; ou nos estudos linguísticos com a faculdade inata da linguagem<sup>10</sup>, não há um consenso quanto à sua definição nas diferentes áreas do conhecimento e não será a minha intenção, nesta pesquisa, apresentar um conceito de emoção como verdade absoluta.

No senso comum, determinados dizeres são usuais, tais como: “Acho que eu sou mais razão” ou “Acho que eu sou mais emoção.”, sendo uma separada da outra. Porém, tentei, até aqui, salientar, bem como propagar a perspectiva de que não existe razão sem emoção ou emoção sem razão. Os próprios termos – razão e emoção – gravados de forma distinta são invenções modernas para categorizar o ser humano. Nesse sentido, entendo a razão e a emoção como áreas que estão conectadas uma à outra, como pondera Maturana, neurobiólogo chileno e criador da teoria da Biologia do Conhecer:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional (MATURANA, 1998, p. 18).

No campo da aquisição de segunda língua, por volta dos anos sessenta e setenta do século XX, cresceram as investigações quanto aos aspectos individuais da aprendizagem, tendo como referência os estudos de Gardner e Lambert (1972), Schumann (1978), Krashen (1981), Arnold e Brown (1999), Larsen-Freeman (2001), Dornyei (2001) e muitos outros clássicos. Vale destacar que todas as teorias foram e são importantes, mesmo que, muitas vezes, apresentem controvérsias para o entendimento da educação linguística. Quanto à área das emoções na educação de línguas no Brasil, temos estudos de Aragão (2005, 2007, 2011), Mastrella-de-Andrade (2007), Barcelos & Coelho (2010, 2013, 2015), Oliveira (2014), Rezende (2014), Martins (2017), Ramos (2018), Oliveira (2019), Santos (2019). Destaco que a presente pesquisa não tem por objetivo se firmar a uma definição específica, mas em utilizar as contribuições dos/das autores/as para compreender o papel das emoções dos docentes em contextos de reformas.

Maturana (1998)<sup>11</sup> considera as emoções a partir do ponto de vista biológico, por conseguinte, afirma que são as disposições corporais que especificam os domínios das ações,

---

<sup>10</sup> Gerativismo de Noam Chomsky.

<sup>11</sup> Humberto Maturana é um neurobiólogo chileno. Fez doutorado em Biologia em Harvard, trabalhou em neurofisiologia no M.I.T. É professor da Universidade do Chile desde 1960 (MOREIRA, 2014, p. 597).

isto é, se estamos sob uma determinada emoção, agiremos de uma forma; se a emoção muda, a ação também mudará. O referido autor argumenta que:

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão, num desejo de dizer que nós, os humanos, nos distinguimos dos outros animais por sermos seres racionais. Mas acontece que somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção. As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: **as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação.** Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível. (MATURANA, 1998, p. 15, grifo meu).

Zembylas (2003), pesquisador da Universidade Aberta de Chipre, segue uma linha pós-estruturalista que considera a emoção como uma construção social. Assim, a pesquisadora Oliveira (2019, p. 26) sintetiza com clareza os pontos importantes do pensamento de Zembylas acerca das emoções, e que também são importantes para esta pesquisa:

- As emoções possuem uma dimensão cognitiva, excluindo a dicotomia razão x emoção.
- As emoções são produto de relações sociais, culturais e políticas.
- As emoções estão embutidas na ideologia, cultura e relações de poder, que, por sua vez, influenciam na expressão das emoções.
- As emoções estão essencialmente embutidas na cultura escolar.
- Compreender a relação entre emoções, identidade e relações de poder pode levar os professores a se envolverem em um processo de autotransformação.
- A partir do desenvolvimento de uma maior consciência em relação às suas respostas emocionais os professores podem classificar suas experiências, suas ansiedades, seus medos, suas emoções e aprender como usá-los de maneira empoderadora.
- É importante que os professores identifiquem e compreendam como suas emoções informam, expandem ou limitam suas possibilidades de ensino e como essas emoções lhes permitem pensar e agir de maneiras diferentes (OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Maturana (1998) afirma que utilizamos a linguagem para defender e/ou justificar nossas ações, em outras palavras, na linguagem, nos encontramos e estamos presentes a todo o momento, não somente no ato comunicativo em si, mas “a todo instante no fluir recursivo de nossas interações” (REZENDE, 2014, p. 28). Nessa perspectiva, Aragão (2007, p. 3) também pondera que “as emoções estão envolvidas com o uso cotidiano de nossa linguagem, modulando o fluir de nossas interações comunicativas”. Esse mesmo autor ainda relata que o

emocionar também envolve o professor no ensino de línguas:

O mesmo ocorre no ensino de uma língua. Questões tão caras ao cotidiano do professor como prender a atenção dos alunos, despertar e manter o prazer pela aprendizagem, e o interesse pela língua ensinada, envolvê-los nas tarefas que propomos, nas dinâmicas conversacionais, foram sempre temas importantes para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de uma língua (ARAGÃO, 2007, p. 3).

A proposta de Maturana apresenta vias alternativas às tradições hegemônicas representadas nos dualismos indivíduo/meio, social/biológico, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, etc. Segundo Aragão (2007, p. 07): “Esta abordagem nos mostra a importância da linguagem como atividade recorrente, recursiva que se aprende na convivência com outros e que se entrelaça às nossas emoções e proporcionam o desenrolar da autoconsciência, do aprendizado e da reflexão sobre nossos afazeres humanos”.

Entender as emoções como disposições corporais que especificam o domínio das ações nos permite compreender também as nossas ações em sala de aula e/ou fora dela. Aragão (2011, p. 172) apresenta um argumento importante para este entendimento: “as emoções são processos que ocorrem na dinâmica corporal que embasam outros processos que ocorrem no âmbito das relações da pessoa em seu meio”. A emoção nos move de diferentes formas a depender do contexto em que estamos inseridos. Neste sentido, Barcelos e Silva (2015) afirmam que as emoções são construídas socialmente a depender do contexto em que estão relacionadas. É interessante ressaltar que, nesta pesquisa, atribuo atenção ao *corazonar*, que explicarei posteriormente, dos/as professores/as de língua espanhola, ao invés de focar no processo de aquisição da língua, ou da construção das emoções dos aprendizes. Ainda assim, essas ponderações sobre as emoções em todo o processo de educação linguística são pertinentes para nos ajudar a pensar e ponderar sobre a questão.

Os corpos estão imersos nas relações de poder da sociedade. Com isso, a consciência de que o conhecimento é corpóreo nos leva a entender que ele não é mais possível sem a experiência, e esta é inconcebível sem as emoções e os sentidos (SANTOS, 2019). Por este ângulo, Santos (2019, p. 238) pondera que “sem os sentidos não existem sensações, sem as sensações não existem emoções, sem as emoções não há percepções, sem as percepções não haveria mundo tal como ele nos apresenta e nós nos apresentamos a ele”. A partir dessas reflexões, entender como os/as professores/as de espanhol se veem e se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol no Brasil é adentrar ao

*corazonar* que os move e os confere identidade profissional, que os une e, ao mesmo tempo, distingue, que torna possível, assim, a transformação do mundo e das ações.

Aragão explica que:

o ensino/aprendizagem de uma língua se configura como um processo de transformação e mudança contínua da nossa corporalidade e da nossa conduta. Esse processo envolve mudanças no campo das identidades pessoais, uma vez que essas são constituídas na linguagem a partir de uma dinâmica sistêmica de interações e transformações num meio em que nos inserimos (ARAGÃO, 2007, p. 62).

Nessa mesma mirada, Oliveira (2014, p. 73, citando Barcelos (2013)), apresenta “as emoções como elementos ativos, interativos e processuais, estruturados em um sistema complexo, cultural, social e discursivamente construídos, os quais podem contribuir para a constituição das ‘identidades’”. Sendo assim, o *corazonar*, esta junção de razão e emoção, nos confere uma consciência crítica frente às problematizações que enfrentam o sujeito social.

### 2.3 Sobre identidades e emoções

Assim como a emoção, as identidades têm sido amplamente discutidas e historicamente conceituadas por diversas perspectivas, o que ocasiona grandes divisões de opiniões. Telles (2004, p. 94) pondera que:

“há tendência de se compreender a identidade como algo cristalizado, ensurdecido – um território fechado em si mesmo. [...] Entretanto, esta identidade pode se desterritorializar; isto é, desmanchar-se e ser atravessada por outros níveis de composição da subjetividade”.

Os indivíduos, então, conforme o autor acima, são formados por um processo de identificação que constitui as identidades, sendo assim elas podem ser transformadas a depender do contexto.

Stuart Hall<sup>12</sup> (2006, p. 10), por meio de uma perspectiva cultural, apresenta três concepções de identidades: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Isto posto, de acordo com o autor, o sujeito do Iluminismo consiste em um sujeito centrado, unificado, dotado de razão e consciência. Uma concepção, portanto, individualista do sujeito e de sua identidade. O sujeito sociológico, por outro lado, possui uma identidade formada na interação do “eu” com a sociedade, o que não exclui o “eu” individualista, mas o

---

<sup>12</sup> Foi um teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano.

concebe como formado e modificado, em conjunto com o mundo exterior. Enquanto isso, o sujeito pós-moderno, para o estudioso, devido às transformações frente à globalização, tornou-se um sujeito fragmentado, e, por conseguinte, composto de várias identidades, ou seja, não consiste em um sujeito de identidade unificada e estável.

As identidades são construídas a partir das interações, assim o sujeito fragmentado assume diferentes identidades em diversos contextos (WOODWARD, 2000). Nesse sentido, elas são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13)”. Norton (2000, p. 5) afirma que identidade é “[...] como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa vê as possibilidades para o futuro”.

Entende-se, nesta pesquisa, que as identidades são construídas por meio de constante mudanças entre o sujeito e o seu meio social, ou seja, as identidades não são fixas e permanentes, pelo contrário, elas podem, muitas vezes, até serem contraditórias. Junto a isso, a partir das considerações de Zembylas (2003), destaco que as emoções possuem um grande papel na construção e reconstrução das identidades. Este mesmo autor afirma que “a identidade é um processo dinâmico de discursos, experiências e emoções intersubjetivas: tudo isso muda ao longo do tempo, à medida que os discursos mudam, constantemente fornecendo novas configurações”<sup>13</sup> (ZEMBYLAS, 2003, p. 221).

Segundo Zembylas e Schutz (2009), há uma série de pesquisadores/as responsáveis por investigar as emoções dos/as professores/as em uma variedade de contextos educacionais. O contexto que abordo abarca a presença e a ausência do espanhol na educação brasileira. O livro: “Advances in Teacher Emotion Research” (2009), organizado por Zembylas e Schutz, apresenta várias pesquisas que fornecem a compreensão do papel das emoções na vida profissional e no ambiente de trabalho dos/as professores/as. Inclusive, uma das temáticas abordadas é sobre as emoções no contexto das reformas educacionais, visto que, as emoções refletem a maneira em como os/as professores/as atribuem sentido às condições em que trabalham. Van Veen e Sleegers (2009), neste livro: “Advances in Teacher Emotion Research”, apontam que as “emoções agradáveis tendem a reforçar a identidade e as

---

<sup>13</sup> No original: “Identity is a dynamic process of intersubjective discourses, experiences, and emotions: all of these changes over time as discourses change, constantly providing new configurations” (ZEMBYLAS, 2003, p. 221).

desagradáveis tendem a ameaçar a identidade de alguém”<sup>14</sup> (VEEN, V; SLEEGERS, 2009, p. 217). Em outras palavras, os autores afirmam que:

a maneira pela qual professores reagem às reformas educacionais é amplamente determinada pela extensão em que eles sentem que suas identidades profissionais estão sendo ameaçadas ou reforçadas pelas reformas em questão (Van Veen, 2003; van Veen e Slegers, 2006)” (VAN VEEN e SLEEGERS, 2009, p. 237).<sup>15</sup>

É sempre um desafio definir emoção e identidade, pois são fortemente carregadas de marcas enraizadas e provindas do Homem moderno do Iluminismo. Desconstruir estas concepções significa se deparar com grandes confrontos, visto que ambas apresentam grandes marcas de poder e de dualidades, tais como: razão/emoção; masculino/femenino; branco/preto. Para Mastrella-de-Andrade (2007, p. 101), “as marcas da presença do poder são deixadas em diferentes aspectos da diferença enquanto o processo que caracteriza a identidade”.

As identidades existem devido ao fato de as pessoas serem diferentes, posto que, é na diferença – ato ou processo de diferenciação – que as identidades se estabelecem. Em vista disso, baseando-se no pensamento de Woodward (2000), Dominguez (2013, p. 16) aponta que “o reconhecimento da existência da diferença é de suma importância no processo que leva a construção das posições de identidade”. De acordo com o seu entendimento, Silva (2000, p. 74) afirma que a identidade e a diferença “estão em uma estreita relação de dependência”. Este autor ainda reitera que as mesmas “são o resultados de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2000, p. 76).

Quanto a essa presença da língua no processo de formação e de transformação das identidades, a pesquisadora Mastrella-de-Andrade declara que:

é na língua e por meio da língua, nos discursos, que os indivíduos assumem posições de sujeito [...] é nela que podemos pensar, falar, sentir, dar significado ao mundo que nos cerca e também prover possibilidade de mudança e transformação. [...] é na língua que a identidade e a subjetividade do falante são construídas, performadas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 105).

Nessa perspectiva, Leffa (2012, p. 72) explica que “a língua é um dos principais meios que usamos para transmitir nossa identidade aos outros”. Sendo assim, o autor acredita que há uma grande dificuldade em aceitarmos que ao mudarmos de código também mudamos de

<sup>14</sup> No original: “In general, pleasant emotions tend to reinforce one’s identity and unpleasant ones tend to threaten one’s identity” (VEEN, V; SLEEGERS, 2009, p. 217).

<sup>15</sup> No original: “In other words, the manner in which teachers react to educational reforms is largely determined by the extent to which they feel that their professional identities are being threatened or reinforced by the reforms in question” (VEEN, V, 2003; VEEN, V; SLEEGERS, 2006, p. 237).

identidade, isto é, quem fala uma língua estrangeira, também constrói identidades nesta língua (LEFFA, 2012, p. 73). Segundo Bakhtin (2006, p. 99), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

As identidades do/da professor/a de espanhol implicam em um processo de identificação que se constitui a partir do meio social, como também circunda as mais variadas significações: ora consigo mesmo, ora com o outro, ora com a profissão, ora com a cultura, ora com a língua, ora com o cenário político, ora com as crenças, ora com a escola, ou demais instituições. Segundo Ojeda (2008, p. 02), “conhecer a identidade do professor implica aproximar-se de sua realidade através de sua própria perspectiva, ou seja, a partir de sua voz, a partir do que o indivíduo expressa sobre si mesmo”<sup>16</sup>. Dominguez pontua que:

a identidade do professor constrói-se dentro de um arcabouço ideológico e a partir da relevância que cada profissional dá à sua própria atividade docente, através de valores, atuação no mundo, das representações de vida, saberes, sentimentos, expectativas presentes no seu cotidiano, com as relações estabelecidas enquanto seres como um todo dentro das escolas, sindicatos e também relações entre os próprios professores (DOMINGUEZ, 2013, p. 22).

Pode-se afirmar que a identidade profissional docente:

surge a partir da revisão social das tradições da profissão, da significação de cada professor, como ator e autor, dos seus valores, da sua história de vida, da maneira como se situa no mundo, dos seus saberes, angústias do sentido próprio de ser professor, das suas relações com a escola, demais professores e órgãos ligados à educação de uma maneira geral (DOMINGUEZ, 2013, p. 32).

Sendo assim, as identidades do/da professor/a de espanhol também são formadas através da sua prática reflexiva, dado que estão inteiramente ligadas tanto a como os/as mesmos/as se reconhecem no seu ambiente de trabalho, quanto pela percepção que o sujeito tem de si mesmo. Logo, os sujeitos se constroem, a partir de contextos sócios históricos e culturais, ao passo que a representação, que eles têm de si mesmos, está interligada as questões políticas e ideológicas. Conforme Ojeda e Jara:

a identidade profissional docente é a representação que o professor em exercício ou em formação desenvolve de si mesmo como professor, centra-se nos conhecimentos, crenças, valores, atitudes, condutas, habilidades, objetivos e aspirações que se

---

<sup>16</sup> No original: “conocer la identidad del profesor implica acercarse a su realidad a través de su propia perspectiva, es decir, desde su voz, desde lo que el individuo expresa sobre sí mismo” (OJEDA, 2008, p.2).

alocam como próprios e que surgem na interação consigo mesmo, as responsabilidades profissionais, os colegas e a escola como instituição social<sup>17</sup>(OJEDA e JARA, 2019 p. 125).

O conjunto de atributos que permite o “eu” professor negociar tanto as suas próprias relações, quanto as relações com os outros, salienta a busca e/ou transformação das identidades. Segundo Ojeda (2008, p. 6), “processos sócio-históricos, movimentos no espaço social e eventos que afetam a imagem de si mesmo”<sup>18</sup>. Reforço, neste sentido, que os/as docentes percorrem por histórias, acontecimentos, experiências, lutas, emoções e por resistências diversas que influenciam as construções e reconstruções identitárias.

#### **2.4 O *corazonar* do corpo: uma junção do saber, do sentir e do ser**

O corpo que pensa também é o corpo que sente, que luta, que resiste, que necessita de visibilidade. Nessa perspectiva, Santos (2019, p. 140) afirma que não existe essa dualística cartesiana, uma vez que o conhecimento é corpóreo e, sendo corporizado, fortalece a luta contra a opressão. Este mesmo autor ressalta que “as emoções são a porta que dá para o caminho da vida e é esse mesmo caminho na luta [...]. Se acontecem lutas é porque há corpos que acontecem para as lutas (SANTOS, 2019, p. 138-139)”. Neste tópico, utilizo o conceito *corazonar* (ARIAS, 2010; 2016; SANTOS, 2019)<sup>19</sup> para abordar uma maneira de enfrentar a realidade.

A luta da independência territorial dos povos nem sempre significou a independência das relações de poder. Nesta mirada, o fim do colonialismo histórico não diz respeito ao fim dos modelos de dominação integrados a ele, como o capitalismo e o patriarcado, que permanecem vigentes. Para elucidar estes desdobramentos, Quijano (1997; 2005) nos traz o conceito de colonialidade atrelado à continuidade dos modelos de dominação colonial, quer

---

<sup>17</sup> No original: “La identidad profesional docente es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social” (OJEDA e JARA, 2019, p. 125).

<sup>18</sup> No original: “Supone la influencia de los procesos socio-históricos, los desplazamientos en el espacio social y acontecimientos que inciden en la imagen de uno mismo”. (OJEDA, 2008, p. 6).

<sup>19</sup> Termo utilizado nas pesquisas do cientista social equatoriano Patricio Guerrero Arias, em uma investigação com o povo indígena Kitu Kara. Este povo apresenta o *corazonar* como uma proposta espiritual e política. Este termo também é utilizado por Boaventura de Sousa Santos no livro: “O fim do império cognitivo” (2019, p. 152).

dizer, as marcas deixadas pelo colonialismo permanecem na história, mesmo após o fim da colonização dos territórios, o que ocasionou divisões e exclusões.

Mignolo (2017, p. 2) afirma que não há modernidade sem colonialidade. Nessa perspectiva, são consideradas três formas de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Santos (2019, p. 46) afirma que a dominação moderna é um modo global de articulação das exclusões abissais e não abissais. O processo de constituição histórica, estruturado pela dominação moderna como forma de sociabilidade, deixou marcas profundas no saber, no sentir e no ser.

O grupo colonialidade/modernidade<sup>20</sup> integra três níveis à percepção de colonialidade global: o poder, o saber e o ser. A colonialidade do poder diz respeito às dominações sistêmicas e estruturais de dominação, em que se universalizam os vários âmbitos da vida, como, por exemplo: a economia, a religião, a natureza, entre outras áreas. Na economia, o capitalismo é mostrado como o modelo legítimo de regulamentação econômica. Na religião, o cristianismo se instaura como a religião universal que subalterniza as demais espiritualidades. No campo das identidades, determinadas pessoas se manifestam superiores a outras. Dessa maneira, Quijano afirma que a “colonialidade do poder é entendida como um padrão de poder global das relações de dominação/exploração/conflito em torno do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 131).<sup>21</sup>

A colonialidade do saber ou do conhecimento se relaciona com as maneiras de reprodução do pensamento hegemônico ocidental, à medida que silencia todas as outras sabedorias e culturas que não são ocidentais. Segundo Arias (2010, p. 86), a colonialidade do saber impõe uma colonialidade epistêmica apoiada na universalização da razão. Dessa forma, Restrepo e Rojas ponderam que:

pode-se afirmar que com a noção de colonialidade do saber se pretende ressaltar a dimensão epistêmica da colonialidade do poder; refere-se ao efeito da subalternização, folclorização ou invisibilidade de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem aos modos de produção de ‘conhecimento ocidental’ associados à ciência convencional e ao discurso dos especialistas <sup>22</sup> (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).

<sup>20</sup> Tendo como principais representantes: E. Dussel, W. Mignolo, A. Quijano, R. Grosfoguel, C. Walsh, N. Maldonado-Torres, A. Escobar.

<sup>21</sup> No original: “La colonialidad del poder es entendida como un patrón de poder global de relaciones de dominación/explotación/ confrontación en torno al trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 131).

<sup>22</sup> No original: “Se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).

Maldonado-Torres (2007) propõe o conceito de colonialidade do ser, a partir da visão de que “a invisibilidade e a desumanização são expressões primárias da colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 257)”. Entende-se que essa colonialidade se instaurou “no mais profundo de nossas subjetividades, dos imaginários, da sexualidade e dos corpos, para nos fazer cúmplices conscientes ou inconscientes da dominação” (ARIAS, 2010, p. 85). Vale ressaltar que este mesmo autor aponta que uma das grandes perversidades da colonialidade do ser consistiu na negação das emoções. Então, observa-se que grandes divisões foram perpetuadas pelos modelos de dominação capitalista/colonialista/patriarcal/moderna.

A partir do entendimento de colonialidade, apresento o conceito de *corazonar*. Para Arias (2010, p. 82), o *corazonar*<sup>23</sup> é uma “resposta política insurgente à colonialidade do poder, do saber e do ser, uma vez que desloca a hegemonia da razão e mostra que nossa humanidade é construída sobre a interrelação entre afetividade e razão, e que tem como horizonte a existência”. Em consonância, para Santos (2019, p. 152-154), o *corazonar* é o nome que se atribuí “ao aquecimento da razão<sup>24</sup>. [...] É um sentir-pensar que junta o que as dicotomias separam; é o ato de construir pontes”. Destaca-se que o autor considera o *corazonar* como “um agir criativo que visa à resolução de problemas” o que significa “assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo” (SANTOS, 2019, p. 155).

Segundo Mauricio Ushiña membro do Conselho de Governo do povo Kitu Kara, o *corazonar*:

Vem da experiência vivencial, não existe como uma categoria das teorias comunicacionais, sociológicas ou antropológicas, é nova e diferente, e vem de um cultivo de conhecimentos, de sentimentos que estão longe de um pensamento racional eurocêntrico, na verdade é uma maneira diferente de ver a realidade a partir de outra leitura, de outra compreensão do espaço-tempo. Não faz parte da epistemologia dominante, o *corazonar* é uma proposta em construção que nasce da busca pelo crescimento espiritual individual e coletivo. É uma categoria construída a partir do sentimento, da sabedoria, da espiritualidade, que interage com os sonhos, com linguagens invisíveis, mas reais, interligadas com tudo, com o bioverso, com a energia (ARIAS, 2016, p. 198).<sup>25</sup>

<sup>23</sup> “El pueblo Kitu Kara plantea el corazonar como una metodología de vida (ARIAS, 2016, p. 198).”

<sup>24</sup> Para Santos (2019, p. 150): “O aquecimento da razão é o processo através do qual as ideias e os conceitos continuam a despertar emoções motivadoras, emoções criativas e capacitadoras que reforçam a determinação de lutar e a disponibilidade de correr riscos”.

<sup>25</sup> “Deviene de la experiencia vivencial, no existe como categoría de las teorías comunicacionales, sociológicas ni antropológicas, es nueva y diferente, y viene de un cultivo de saberes, de sentires que distan mucho del pensamiento eurocéntrico racional, de hecho es una manera diferente de mirar la realidad, lo hace desde otra lectura, desde otra comprensión del espacio-tiempo. No es parte de la epistemología dominante, el corazonar es una propuesta en construcción nacida de la búsqueda de crecimiento espiritual individual y colectivo. Es una

Assim, associo o *corazonar* à proposta de vida decolonial, embora pareça impossível de alcançá-la, devido à permanência das colonialidades. A vida decolonial consiste em um projeto contínuo que se origina na experiência e na abertura de caminhos, por mais estreitos que sejam para a mudança da realidade e de nós mesmos. Borelli (2018, p. 13) afirma, por meio das reflexões de Mignolo (2014), que: “o pensamento decolonial se apresenta como uma forma de estar no mundo, agindo e pensando sobre esse mundo”. Por esse ângulo, conceituo o *corazonar* tanto como um compromisso ativo contra-hegemônico, como também um emocionar-se criativo de esperança e de abertura para os caminhos de luta contra a barbárie<sup>26</sup>.

Sendo assim, estou de acordo com os pensamentos dos/as autores/as citados/as, e também entendo o *corazonar* como “uma resposta política”<sup>27</sup>. Considero, assim, o *corazonar* tanto um ato de resistência e de enfrentamento às exclusões abissais, às formas de dominações e invisibilidade dos seres; quanto, uma junção das divisões e das formas de fortalecimento da esperança e da capacidade de criar soluções para os conflitos internos ou externos. Aliás, *corazonar* também significa uma sabedoria que impulsiona e que exige, dessa maneira, uma articulação do querer atribuir um novo sentido ao que havia se cristalizado como verdade. Assim, completo o sentido de *corazonar*, a partir do pensamento de Maturana<sup>28</sup> (1998), sobre a necessidade de reconhecer o outro como legítimo na convivência.

---

categoria construída desde el sentir, desde la sabiduría, desde la espiritualidad, que interactúa con los sueños, con lenguajes invisibles pero reales, interconectados con el todo, con el bioverso, con la energía” (ARIAS, 2016, p. 198).

<sup>26</sup> Articulações que coíbem o direito à educação pública e de qualidade para a prática de liberdade. Que não se resume somente a um insumo econômico, mas que reforcem os valores humanistas.

<sup>27</sup> Conforme Arias (2010; 2016), concebo *política* como as relações de poder e tomada de decisão, ao invés de relações partidárias.

<sup>28</sup> MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

## CÁPITULO III

### 3. O ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo abordo um pouco sobre a história de idas e vindas do espanhol na educação brasileira. Além do cenário de ausências do idioma, faço uma breve apresentação de como está estruturado o Novo Ensino Médio (NEM), como também discorro sobre o surgimento do movimento #FicaEspanhol e como ele tem ganhado notoriedade nacional. Por fim, apresento a importância de defender a pluralidade linguística e os motivos pelos quais é necessário que o espanhol permaneça no sistema educativo brasileiro.

#### 3.1 Espanhol sim, espanhol não

A educação básica brasileira é regulamentada pela Constituição Federal de 1988 (CF)<sup>29</sup> e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9394, de 1996<sup>30</sup>. A partir disso, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da lei nº 10.172/2001<sup>31</sup>, no qual estipula diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Baseada nesses documentos foi homologada em 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 07, grifo meu).

A educação básica é dividida pelas seguintes etapas de ensino: educação infantil; ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. De acordo com o artigo 22 da LDB, a educação básica tem por “finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a

<sup>29</sup> BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

<sup>30</sup> BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [19--?]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

<sup>31</sup> BRASIL. *Lei n.º 1017, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001?]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.

formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 17). Ao longo dos anos, o Ministério da Educação foi publicando outros documentos alinhados à legislação e à normatização nacional vigente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). No Distrito Federal, há uma especificidade, o Currículo em Movimento que consiste em um documento que estabelece direções curriculares a cada modalidade de ensino.

Quanto ao ensino médio, um ano depois da publicação da Lei do Espanhol, 11.161/2005, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Nessas OCEM, existe uma seção denominada “Conhecimentos de Espanhol” para “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (BRASIL, 2006, p. 12). Entretanto, com a revogação da Lei do Espanhol, certamente elas devem ser reavaliadas. Como a Lei do Espanhol foi revogada, a LDB e BNCC não dizem mais sobre a obrigatoriedade de sua oferta, porém nem todos os documentos foram atualizados. Como é o exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) que ainda diz: “§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.”

A última etapa da educação básica, agora chamada de Novo Ensino Médio, tem duração de três anos. Em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, ele sofreu alterações e mudanças que devem ser instauradas em 2022, em grande parte do Brasil. Esta Lei revoga a oferta obrigatória do ensino de espanhol, antigamente garantida pela Lei nº 11.161/2005. Apesar disso, a rede pública do DF conta com a oferta de línguas estrangeiras nos Centros Interescolares de Línguas (CILs), ou popularmente conhecidos como Centros de Línguas. Os CILs são escolas públicas de idiomas que ofertam inglês, espanhol, francês e japonês, no contraturno das aulas regulares. A primeira unidade foi criada em 1975 segundo mostram as diretrizes pedagógicas dos CILs, como um projeto idealizado pela professora Nilce do Val Galante. O público-alvo dos CILs são os estudantes do ensino regular da SEEDF, a partir do sexto (6º) ano do ensino fundamental. No entanto, com o surgimento de vagas remanescentes, estas podem ser ofertadas à comunidade em geral, segundo a Lei 5.536/2015<sup>32</sup>. Atualmente,

---

<sup>32</sup> DISTRITO FEDERAL. *Lei n.º 5.536, de 28 de agosto de 2015*. Dispõe sobre o ingresso de pessoas não matriculadas na rede pública em instituições educacionais de formação complementar de natureza especial da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: Deputados Professor Israel e Professor Reginaldo Veras, [2015?]. Disponível em:

conta com 17 unidades espalhadas pelas Regiões Administrativas do DF<sup>33</sup>. Antes de adentrarmos no que diz respeito aos documentos sobre o ensino de espanhol, é necessário entender como o idioma chegou à educação brasileira.

No sistema educativo brasileiro, os caminhos do espanhol começaram por volta do ano de 1919 com o professor Antenor Nascente, e seu estudo sobre a relação entre espanhol e português (CELADA; GONZÁLEZ, 2005; FERNANDEZ, 2005; CRUZ; SOUZA, 2017), no colégio Pedro II, localizado no estado do Rio de Janeiro. Segundo Camargo (2004, p. 139), “a Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros de autoria de Antenor Nascentes é uma das primeiras obras de referência utilizadas no ensino deste idioma no Brasil”. Em 1942, no governo do Getúlio Vargas, época da Segunda Guerra Mundial, se instaurou a Reforma de Capanema, que substituiu os idiomas alemão e italiano pelo espanhol no currículo do ensino secundário (CRUZ; SOUZA, 2017). Além disso, Cruz e Souza (2017) afirmam que, nesta época, era dominante a tendência em considerar o espanhol como língua fácil.

Segundo Rodrigues (2010, p. 78), “o decreto de 1942 é o primeiro texto legal do arquivo jurídico [...] que expressa a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas secundárias do país”. Em 1958, o presidente do Brasil, Juscelino Kubistchek, apresentou um projeto de lei ao congresso que reivindicava a oferta do espanhol equivalente à oferta de língua inglesa em todo o ensino secundário (RODRIGUES, 2010). O projeto não foi adiante e, por ser antigo, não se sabe os detalhes de sua tramitação, pois eles não são reconstituíveis (RODRIGUES, 2010). Segundo Rodrigues (2016), de 1957 a 2007, houve 26 projetos que tratavam da oferta do espanhol como língua disciplinar.

Datada em 1961, a primeira LDB agiu de maneira contrária à memória da Lei de 1942, uma vez que não mencionava a obrigatoriedade de ofertar nenhuma língua estrangeira. Dessa forma, se produziu um apagamento das línguas estrangeiras no espaço escolar (RODRIGUES, 2010). Entre idas e vindas, voltou-se a falar em “línguas estrangeiras” na textualidade da LDB em 1971, “nas opções previstas entre as disciplinas a serem escolhidas pelos Conselhos Estaduais de Educação para compor a grade curricular dos estabelecimentos de ensino” (RODRIGUES, 2010, p. 90). No entanto, sem muitas especificações de quais línguas poderiam ser incluídas.

Em 1976, por meio da Resolução de Nº 58<sup>34</sup>, assinada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como o presidente o Padre José Vieira de Vasconcellos, é retomada a

---

[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1a4d0de33d6248e1bcf0e16f60b64ec2/Lei\\_5536\\_28\\_08\\_2015.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1a4d0de33d6248e1bcf0e16f60b64ec2/Lei_5536_28_08_2015.html). Acesso em: 23 jun.2021.

<sup>33</sup> O Distrito Federal é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos.

obrigatoriedade da língua estrangeira para o ensino médio, naquela época chamada de 2º grau, todavia se especificou a língua estrangeira como a “língua estrangeira moderna”. Ao interpretar essa textualidade, Rodrigues (2010, p. 105) disserta que essa legislação “apontava para a identificação praticamente inequívoca entre ‘língua estrangeira moderna’ e ‘inglês’”. A referida autora (RODRIGUES, 2010, p. 98) infere dessa Resolução que “não há indício de quantas línguas poderiam ser oferecidas”, logo é pertinente observar que “não deixa de ser significativo o uso do singular nesse sintagma “de língua estrangeira moderna”, à diferença do plural que aparecia como sugestão de disciplina optativa na LDB de 1971 ‘ensino de línguas estrangeiras’”.

Celada (2000, p. 37) afirma que “o espanhol é uma língua que no Brasil foi objeto de uma falta de atribuição de um suposto saber, pelo qual valesse a pena o esforço a ser estudado”. Entre diferentes LDBs, mudanças políticas e relações entre os países hispanofalantes, o espanhol se encontrava em ascensão gradativa. As relações econômicas cresciam e o interesse pelo idioma das “nações vizinhas” também aumentava (FERNÁNDEZ, 2005, p. 20). Moreno Fernández (2005, p. 19) aponta três importantes fatores sociais, econômicos e culturais que originaram o crescimento do prestígio pela língua espanhola no Brasil: “a criação do Mercosul, mercado comum dos países do Sul da América, em 1991; o aparecimento de grandes empresas de origem espanhola e de estreitos laços comerciais com a Espanha, principalmente a partir de 1996, e o peso da cultura hispânica em geral”.

Dessa maneira, com a criação do Mercosul, acordo político-econômico entre os países do Mercado Comum do Sul, cresceu a necessidade de valorização da língua espanhola no Brasil, visto que o espanhol é um dos idiomas oficiais deste mercado (BRASIL, 1991). Este acordo surgiu em 1991, com o Tratado de Assunção, assinado entre: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, na intenção de criar um mercado comum entre estes países. Ressalta-se a seguinte prerrogativa: “o presente Tratado deve ser considerado como um novo avanço no esforço tendente ao desenvolvimento progressivo **da integração** da América Latina<sup>35</sup> [...]” (BRASIL, 1991, grifo meu). Logo, o mercado ficou popularmente conhecido como MERCOSUL. Por conta do acordo, Silva afirma que:

---

<sup>34</sup> BRASIL. *Resolução de nº 58, de 22 de dezembro de 1976*. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, [19--?]. Disponível em [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.581976\\_altera\\_dispositivos\\_da\\_resolucao\\_n.\\_8.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.581976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf). Acesso em: 27 jun.2020.

<sup>35</sup> A integração do Brasil com a América Latina está prevista no art. 4 da Constituição: “Art. quarto, parágrafo único: A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Acesso em: 04 dez.2021.

fez surgir a primeira fase do *boom* dos cursos de língua espanhola no Brasil e, conseqüente, da ampliação do oferecimento dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em língua espanhola, oferecidos por instituições públicas e privadas do Brasil” (SILVA, 2018, p. 236).

Em 1996, foi sancionada uma nova LDB, que estabeleceu a oferta obrigatória, de pelo menos uma língua estrangeira, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, escolhida pela comunidade escolar (RODRIGUES, 2010; KANASHIRO e ERES FERNÁNDEZ, 2012). Cruz e Souza (2017, p. 314) explicam que o significado disso na prática se deu, a partir de “uma imposição quase unânime e unilateral do inglês como língua estrangeira no currículo e a manutenção da dissociação entre escola e ensino de línguas o que favorece um mercado privado em torno ao ensino de idiomas”. Essa LDB sofreu ajustes para adequar-se à obrigatoriedade do Inglês como única LE, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio:

“§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (LDB, 2017, p. 20)

“§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)” (LDB, 2017, p. 25).

Diante disso, passados muitos anos de lutas, resistências e de reivindicações, somente, em 2005, foi implementada a Lei de número 11.161/ 2005, no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava a oferta obrigatória de língua espanhola aos currículos do ensino médio, que até o dado momento não havia espaço nas escolas brasileiras. Segundo Rodrigues:

o arquivo legislativo brasileiro dá conta de 26 projetos de lei (PL) que tramitaram no Congresso Nacional com esse objetivo entre 1958 e 2007. De todos, apenas um desses projetos “vingou”: o PL 3987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/Piauí), que foi apresentado, tramitou, foi aprovado e sancionado, dando origem à Lei no 11.161/2005” (RODRIGUES, 2016, p.31).

Acerca do ensino de língua espanhola, o texto desta Lei dizia:

Art. 1º O ensino de 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 5º a 8º series.

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 da língua espanhola.

Art. 4º - A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluem 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 aplicação.

Paraquett e Junior (2019) argumentam que:

embora fosse de âmbito federal, a lei estava subjugada aos Estados ou Municípios, determinando a criação de normas que a implantassem nesse imenso e complexo país. Essa exigência legal atrasou bastante o processo, havendo Estados que só a reconheceram depois de 2010. Portanto, embora a referida lei tenha tido vida legal entre 2005 e 2017, anos de sua sanção e revogação respectivamente, foram poucos os estados brasileiros que lhe deram vida por mais de sete anos. Juntando esse problema a diversos outros que tratam a cultura nacional, pode-se dizer que a “Lei do Espanhol” teve vida breve e muito tumultuada (p.74).

A Lei, portanto, durou pouco tempo, por volta de cinco (5) anos para ser implantada, visto que, em 2016, durante o governo do ex-presidente Michel Temer, foi instaurada uma proposta de reformulação do ensino médio através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016<sup>36</sup>. Rapidamente, esta MP foi aprovada pelo Congresso Nacional, como Lei nº 13415/17 (BRASIL, 2017), conseqüentemente a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 foi revogada, e o Espanhol foi excluído da Base Nacional Comum Curricular<sup>37</sup>. Por conseguinte, a língua espanhola voltou, mais uma vez, a não ser de oferta obrigatória:

§8º Os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo**,

<sup>36</sup> BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, e a Lei nº 1.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 14 de out. 2021.

<sup>37</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jun.2020.

**preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, grifo meu).

A revogação desta Lei nº 11.161 trouxe o espanhol como optativo, o que corroborou tanto para a violação da integração tão fomentada pelo Tratado de Assunção de 1991 (BRASIL, 1991)<sup>38</sup>, como também para o fortalecimento do “status do inglês ainda mais hegemônico” (LEANDRO, 2017, p. 4). Sobre isso, é importante salientar que:

ratifica-se que o Brasil é signatário do Tratado de Assunção 1991 (criação do Mercosul) tendo, portanto, que seguir as políticas integracionais e de desenvolvimento do Bloco Econômico, razão pela qual o retrocesso ao Espanhol, marcado pela Lei Ordinária 13.415, é violento aos objetivos de integração econômica, política, cultural, linguística e social dos países do cone sul do globo terrestre. Tem-se, ainda, prejuízo à formação esperada de qualidade (arts. 205, 206, VII, Constituição Federal do Brasil), já que, sem a inserção do idioma espanhol na formação dos nossos educandos, as condições que a influência internacional exige atualmente são desfavorecidas (VALE, NASCIMENTO e ANICÉZIO, 2017, p. 2).

A BNCC em sua terceira e última versão homologada, reitera que:

por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 484).

Diante disso, a BNCC, por sua vez, reforça as exclusões abissais através do apagamento do Espanhol e de tantas outras línguas que circulam socialmente em nosso país. Como pontuado no primeiro parágrafo do subtópico 3.1, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais, dessa forma, vimos que a pluralidade linguística não é essencial para a mesma. Por esse motivo o movimento #FicaEspanholBR, que discorrerei posteriormente, justifica a importância de termos uma Lei que nos ampare. Nessa perspectiva, “é chegada a hora de se redobramos os esforços e fazer valer o direito dos estudantes brasileiros ao acesso a mais de uma língua estrangeira, pois quando se trata de educação todo monopólio e todas as políticas hegemônicas são antidemocráticas” (PARAQUETT; JUNIOR, 2019, p. 77).

---

38 Mais informações no site do STF. Disponível em:  
[http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado\\_de\\_Assuncao..pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao..pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

A institucionalização desses padrões, como a inserção do inglês como única língua estrangeira obrigatória, legitima o conhecimento dominante, conforme sustenta a colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2005). Nestes termos, “o Sul é o problema, o Norte é a solução” (SANTOS, 2019, p. 25). Ao passo que as línguas de poder do Norte continuam a predominar no Sul, sem considerar as necessidades, tão pouco os interesses e os desejos da população deste Sul: “a colonialidade do conhecimento (tal como a do poder) continua a ser o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2019, p. 27)”.

Depois da revogação da Lei nº 11.161/2005, muitos professores/as, estudantes e pesquisadores/as hispanistas começaram a lutar pela garantia da obrigatoriedade do espanhol nas escolas por meio de legislação estadual e distrital, como, por exemplo, os estados do Rio Grande do Sul, pioneiro no movimento, Paraíba, Rondônia e outros. Apesar disso, estar ao lado de quem muitas vezes não tem poder de visibilidade, equivale a estar à mercê dos interesses das estruturas de dominação, uma vez que “vão às leis onde querem os reis”.<sup>39</sup> No entanto, é necessário estarmos sempre prontos a resistir à opressão, a sermos instrumentos de interrupção das políticas dominantes, assim combateremos o apagamento dessas respectivas lutas, pois “a questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder que os habitam” (SANTOS, 2019, p. 26). Dessa forma, a luta não é pela hegemonia do espanhol frente outras línguas, mas a busca pela democratização da pluralidade linguística.

### **3.2 Novo Ensino Médio (NEM)**

A revogação da Lei nº 11.161/ 2005 e a instauração da Lei nº 13.415/ 2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio (NEM), é um grande retrocesso em termos de políticas linguísticas, uma vez que não possibilitou aos estudantes o acesso à pluralidade linguística. Farei, neste momento, um breve resumo sobre o NEM que consiste em um novo modelo de organização dessa etapa. Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF):

---

<sup>39</sup> Artigo de Rodrigues no livro *Dez anos da lei do espanhol (2016)*. Disponível em: [http://www.letas.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

a mudança já era discutida há muito tempo no Distrito Federal, mas ganhou ênfase após a publicação da Base Nacional Curricular Comum BNCC, que traz orientações curriculares aos sistemas de ensino, bem como competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação básica (BRASIL, 2021, s/p)<sup>40</sup>.

Diante disso, as Secretarias de Educação de todo o país tiveram que passar pelo processo de revisitação curricular. No Distrito Federal, as mudanças começaram em 2020 com as escolas pilotos e deverão ser aplicadas em todas as escolas no ano de 2022, de maneira progressiva, quer dizer, em 2022 para a primeira (1ª) série, em 2023 para a primeira (1ª) e segunda (2ª) séries e em 2024 para a primeira (1ª), segunda (2ª) e terceira (3ª) séries. Veja, a seguir, algumas mudanças:

Figura 1 – Mudanças do NEM



\* Cada crédito equivale a 50 (cinquenta) minutos de aula por semana e 16h40 por semestre

\* Na Formação Geral Básica a matrícula é compulsória em cada componente curricular das 4 áreas do conhecimento

Fonte: Site Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.

O NEM não será mais dividido por séries, mas por semestres, os quais serão seis semestres para o término desta etapa da educação básica. A organização curricular está dividida em duas partes: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. A Formação Geral contém as disciplinas consideradas essenciais para a BNCC: Línguas e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática e suas tecnologias: Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia e Ciências da Natureza e suas tecnologias: Física, Química e Biologia.

Os Itinerários Formativos, por outro lado, são flexíveis e personalizados, divididos em quatro (4) partes, segundo o site da SEEDF: Projeto de Vida, Língua Espanhola, Eletivas (Orientadas ou livres) e Trilhas de Aprendizagem. Como podemos observar, no DF, a língua espanhola conseguiu um espaço dentro dos Itinerários Formativos, bem como dentro do novo

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 7 out. 2021.

Currículo em Movimento. Como pontuado neste estudo, o Currículo em Movimento é um documento que direciona as modalidades e etapas de ensino, específico do DF. Esse novo Currículo, para o NEM, está em sua segunda consulta pública no site da SEEDF. Na parte destinada à língua espanhola, ele afirma:

O presente Currículo preconiza a continuidade do caráter plurilíngue do ensino e da aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), já consagrado no Ensino Fundamental. Visando garantir a implementação da Política de Ensino de Línguas, de forma ampla, estabelece-se a oferta da Língua Espanhola como uma Unidade Curricular dos Itinerários Formativos, fortalecendo a visão multilíngua e multicultural de um cidadão capaz de entender e comunicar-se no mundo global e moderno. Ressalta-se que o Currículo deve garantir ao estudante do Ensino Médio a oportunidade de aprendizagem de variadas línguas estrangeiras. Isso é especialmente possível no Distrito Federal pela presença, nessa unidade da federação, de diversos organismos nacionais (órgãos públicos responsáveis por negociações e acordos com outros países, entre outros) e internacionais (missões diplomáticas, organizações não governamentais estrangeiras) que oportunizam, por meio de parcerias, o acesso de estudantes a contextos socioculturais referentes a diversas línguas estrangeiras. Essas oportunidades oferecem condições para que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para interagir em contextos socioculturais e no mundo do trabalho. [...] Dessa maneira, o Currículo em Movimento da Educação Básica compreende como de fundamental relevância oportunizar aos estudantes no Ensino Médio a aprendizagem de mais uma língua estrangeira, priorizando a Língua Espanhola, conforme orientação contida na LDB, a partir dos dados apresentados acima, garantindo assim, a opção consciente de escolha da Língua Estrangeira no PAS, no Enem, concursos públicos, e outras avaliações externas e de larga escala, além da ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais de seus estudantes. (BRASIL, 2020, p. 127).

Os Itinerários Formativos, divididos em quatro (4) partes no DF, são flexíveis. Sendo assim, o projeto de vida que será ministrado durante os seis semestres preconiza as habilidades socioemocionais e a reflexão sobre o presente e o futuro. A língua espanhola é considerada de caráter obrigatório no site da SEEDF, porém não há especificações no Currículo em Movimento sobre em qual e/ou quantos semestres a língua espanhola poderá ser ofertada. À vista disso, o que o Currículo em Movimento afirma é: A carga horária dos itinerários está subdividida em quatro partes: Projeto de Vida, Língua Espanhola, Eletivas Orientadas e Trilhas de Aprendizagens (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020). As eletivas têm duração semestral e poderão ser ministradas de diversas formas: ora por projetos, ora por oficinas, ora por projetos interventivos, ora por acompanhamento das aprendizagens, ora por meio das atividades lúdicas, dentre outras possibilidades. As trilhas de aprendizagens, em todo caso, serão as aulas voltadas ao aprofundamento progressivo dos conteúdos relacionados às áreas do conhecimento; estas trilhas de aprendizagens poderão ser ofertadas, a partir do 3º semestre com duração total de quatro semestres.

As mudanças propostas pelo NEM merecem atenção e debates, visto que:

ainda que esses desempenhem, no processo, um papel fundamental, as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros (FERRETTI, 2018, p. 25).<sup>41</sup>

Embora o NEM seja alvo de críticas e enaltecimentos, o intuito deste estudo é atribuir atenção ao âmbito das políticas linguísticas. De acordo com a BNCC, a Formação Geral Básica deve contemplar a:

IX - Língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, **preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º) (BRASIL, 2018, p. 476, grifo nosso).

Paraquett e Junior discorrem sobre esse “preferencialmente”:

Se para bom leitor pinga é letra, os legisladores brasileiros quiseram garantir que mesmo os maus leitores entenderiam sua mensagem, que se resume em: todas as escolas estão **obrigadas** a ofertar a disciplina ‘Língua Inglesa’ com caráter obrigatório para o estudante e, caso **possam**, ofertarão outra língua de caráter optativo que o Estado **prefere** que seja o Espanhol. Parece-nos claro que essa **preferência** nada tem a ver com possíveis conexões continentais, já que aquela equipe política se desdobrou para afastar-se de parte da América Latina, mas se aproximando de países que emplacavam a direita, mantendo sua obediência aos Estados Unidos, como confirmou a visita do vice-secretário de Estado norte-americano, John J. Sullivan, ocorrida em 22 de maio de 2018, cujo objetivo era orientar sobre nossa relação com a Venezuela, tendo programado uma visita de ‘cortesia’ aos imigrantes venezuelanos em Manaus. Portanto, a possível **preferência** do Estado brasileiro de manter a opção pelo Espanhol em detrimento de outras línguas pode ser explicada pelo investimento já feito nos últimos anos, considerando-se que se encontram muitos professores já concursados e muitos cursos de Licenciatura e Pós-graduação que formam profissionais e pesquisadores em todo o país. Tornamos a insistir: não haverá retorno à ausência da Língua Espanhola no Brasil se fizermos valer as conquistas já realizadas por nossa comunidade acadêmica e escolar. (PARAQUETT; JUNIOR, 2019, P.78, grifo nosso)

Diante disso, no que se refere à oferta de ensino de língua espanhola, acredito que tudo que é optativo, na prática, pode não ser realizado, ou seja, por mais que apareça no Currículo em Movimento do DF, não há uma lei que garanta amparo e ampliação da oferta também para

---

<sup>41</sup> Mais informações em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 de out. 2021.

outras etapas da educação básica. Por esses motivos, corroboro a afirmativa dos autores de que precisamos valorizar as conquistas daqueles que lutaram por todos nós.

### 3.3 #FicaEspanhol

O movimento #FicaEspanhol surgiu em 2016, depois da ruptura política com a manifestação da nova proposta de ensino médio em que a mesma revogaria a Lei do Espanhol. Diante disso, a Lei nº 11.161/2017 foi revogada e o movimento ganhou força com o objetivo de exigir a permanência do espanhol nas escolas do Rio Grande do Sul, o que serviu de exemplo tanto para os outros estados brasileiros, como para o Distrito Federal. Depois do lançamento da reforma do ensino médio em 2016, os/as estudantes de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professores/as de espanhol juntaram-se, por meio de aulas públicas, para estudar e apoiar a permanência do ensino de espanhol no ensino médio brasileiro como oferta obrigatória. Mônica Nariño, professora de espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pioneira do movimento junto a seus/suas alunos/as, em uma Live em fevereiro de 2021, no Instagram “@saberler” disponibilizada no Youtube<sup>42</sup> intitulada “Live sobre o Movimento Fica Espanhol da sua origem até hoje”, diz:

[...] Eu acredito muito nos meus alunos e eu penso muito nos meus alunos e aí em 2016 quando a gente teve o golpe né e veio a queda, a revogação da Lei do Espanhol eu fiquei indignada e muito preocupada porque eu sempre dei aulas de línguas iniciais e aulas de estágios. E aí quando eu chego nos estágios eu fico falando para os meus alunos ‘quando vocês forem para escola né’ como é que eu ia chegar para dizer isso se não tinha espanhol na escola pública? E eu acredito muito na escola pública. [...] Daí eu comecei a interagir com os colegas e com os alunos e eu disse “amanhã a gente tem que ter uma reunião para estudar isso que está acontecendo” eu me lembro que isso foi em setembro de 2016, a gente vai estudar para ver se consegue fazer alguma coisa para que o espanhol permaneça (NARIÑO, 2021, s/p).

A professora Mônica Nariño, membro do movimento, conta ao site do evento de extensão “La Semana E”, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Apodi, que o grupo pensou em ações a fim de que a comunidade visse que o espanhol sairia da grade curricular. Assim, os/as professores/as tanto da UFRGS quanto da rede pública de ensino fizeram panfletagem para mostrar à sociedade o que acontecia. A professora diz:

---

<sup>42</sup> NARIÑO, M. *Live sobre o Movimento Fica Espanhol da sua origem até hoje*. S.I: @saberler. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVdumDNN00A>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

Conjuntamente, pensamos em ações para que a comunidade visse que o espanhol sairia da grade curricular. Nessa mesma época o PIBID Espanhol (UFRGS) estava ofertando um curso de atualização para professores. Nesses encontros debateu-se essa medida do governo e surgiu o movimento #ficaespanhol, em um primeiro momento pensou-se em uma página em uma rede social para atingir mais pessoa que não somente no RS. Essa página foi criada em 03 dezembro de 2016 e no início de 2017 já tínhamos mais de 8000 curtidas e pessoas seguindo a página. A ideia da página era que pessoas enviassem fotos com a #ficaespanhol ou vídeos falando da importância do espanhol na sua vida. Recebemos contribuições de vários países e cidades brasileiras<sup>43</sup> (NARIÑO, 2021, s/p).

Paralelo a isso, houve tentativas de contatos com deputados federais para que eles pudessem barrar a reforma na Câmara Federal. Diante disso, Mônica Nariño pondera que:

em 2017, houve o contato com uma deputada estadual para tentarmos uma lei estadual que objetivasse o ensino de espanhol como oferta obrigatória e matrícula facultativa pelos alunos das escolas públicas do estado do rio grande do Sul. Em 2018 foi sugerido uma Proposta de Emenda à constituição estadual (RS) por uma deputada do Rio Grande do sul. Neste momento houve a união entre diversas instituições que encaminharam, junto à Dep. Juliana Brizola, a referida PEC. São elas: FURG, IFRS, IFSUL, UFFS, UFPel, UFRGS, UFSM, UNIPAMPA, UFRGS e CAP( UFRGS), professores estaduais e municipais do Estado do RS. O movimento #ficaespanhol esteve presente em todos os momentos que a PEC foi tramitada e movimentada dentro da casa legislativa. Elaboramos campanhas para as redes sociais, conversamos com os deputados e nós fizemos presentes fisicamente em todas as votações que deveriam ocorrer e tratar o tema (NARIÑO, 2021, s/p).

A mobilização no Rio Grande do Sul surtiu efeito, dado que os/as alunos/as de Letras começaram a agitar as redes sociais, onde eles/as e a Professora Mônica criaram uma página no Facebook com a intenção de conscientizar as pessoas tanto sobre a importância do espanhol quanto sobre a sua retirada da grade curricular. Em seguida, o grupo conseguiu contato com a Deputada Juliana Brizolla e sua respectiva assessoria, e com isso foi decidido que uma PEC (Proposta de Emenda à Constituição), ao invés de um PL (Projeto de Lei), deveria ser feita. A escolha pela PEC se deu ao fato que um PL, caso aprovado na assembleia legislativa, pode ser barrado pelo Governador, enquanto que a PEC, apesar da complexidade de sua votação, quando aprovada entra imediatamente na Lei. Dessa maneira, após muita luta e união dos/as professores/as de espanhol com os/as estudantes de Letras, em março de 2018, começou a tramitação da PEC, no Rio Grande do Sul e, ao final do ano de 2018 ela foi aprovada. O espanhol, portanto, foi garantido como oferta obrigatória e matrícula facultativa para o estudante no ensino fundamental e no ensino médio.

---

<sup>43</sup> O texto da professora Mônica na “La Semana E”. Não foi encontrada a data. Disponível em: <https://eventos.ifrn.edu.br/lasemanae/ficaespanholrn/>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

A luta pela permanência do espanhol no Rio Grande do Sul foi uma inspiração para os outros estados, a fim de que estes começassem a lutar e, assim, organizar o seu #FicaEspanhol. Neste sentido, atualmente temos #FicaEspanholSP, #FicaEspanholGO, #FicaEspanholPB, etc. Rondônia e Paraíba, por exemplo, já conseguiram, no dado momento, aprovar o seu PL que defende o ensino de espanhol. Com essa vasta mobilização, surgiu a luta nacional. Em 2020, professoras/es de espanhol de Goiás fizeram um vídeo com o propósito de chamar as professoras e os professores para formar o movimento nacional. Em vista disso, foi criado o movimento #FicaEspanholBR que reúne docentes de todo o país, com representantes de todos os estados, inclusive do DF, em um trabalho bastante planejado e estruturado com a separação de professores/as em grupos de trabalho (GTs) para uma melhor divisão das tarefas.

No DF são três representantes oficiais que participam dos grupos de trabalho, uma delas foi responsável pelo levantamento de dados do Distrito Federal. Em conversa com uma dessas representantes do DF, ela me mostrou uma coleta de informações sobre a quantidade de escolas que ofertam a língua espanhola, bem como a quantidade de docentes temporários e efetivos, e algumas outras informações do DF. Segundo esses dados, a língua espanhola é ofertada nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Em resumo, temos 368 docentes, sendo 161 temporários. São ao todo 1241 escolas, sendo 660 responsáveis pela oferta de língua espanhola. Ainda que o DF esteja contemplado com o Currículo em Movimento, não há condições de trabalho favoráveis, na educação básica, para o ensino de línguas. Reitero que o site da SEEDF aponta a língua espanhola como obrigatória para o currículo, porém no tópico de Língua Espanhola, no Currículo em Movimento do NEM isso não é especificado:

“A Língua Espanhola é de caráter obrigatório voltada à formação multicultural dos estudantes e à ampliação das possibilidades de interação pessoal e profissional no mundo globalizado.” (SEEDF, 2021, s/p, grifo nosso)<sup>44</sup>

“Dessa maneira, o Currículo em Movimento da Educação Básica **compreende como de fundamental relevância** oportunizar aos estudantes no Ensino Médio a aprendizagem de mais uma língua estrangeira, priorizando a Língua Espanhola, conforme orientação contida na LDB...” (BRASIL, [Currículo em Movimento], 2020, p. 127, grifo meu).

Diante disso, o movimento #FicaEspanholBR foi criado para exigir a oferta de língua espanhola nas escolas públicas, assim como para garantir a defesa da pluralidade linguística. Destarte, o movimento precisa da nossa força para mostrar a comunidade que podemos e devemos ter acesso, no ensino público, à diversidade linguística.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> . Acesso em: 9 out. 2021

### 3.4 Porque vale a pena lutar?

Segundo o "Anuario Español en el Mundo 2020" do Instituto Cervantes, a língua espanhola continua imparável: quase 489 milhões de pessoas têm o espanhol como língua materna; o espanhol é a segunda língua materna do mundo em número de falantes, depois do mandarim e a terceira no cômputo global do número de falantes, depois do inglês e do mandarim; mais de 22 milhões de alunos estudam espanhol como língua estrangeira em 2020<sup>45</sup>. Veja um resumo na figura abaixo:

Figura 2 – Língua espanhola em porcentagem



Fonte: thisistherealspain.com, 2020.

Ante o exposto, como diz Paraquett (2020), a língua espanhola é uma língua multinacional. Desde a reforma de Capanema em 1942 até 2017 até a promulgação da Lei 13.415/ 2017, a língua espanhola tem passado por períodos de ausência na educação básica brasileira. Dessa forma, tanto as políticas linguísticas quanto as políticas não linguísticas continuam a impactar negativamente sobre toda a comunidade. Apesar disso, compensa lutar junto ao movimento #FicaEspanholBR para o acesso à pluralidade.

<sup>45</sup> Informe disponível em: INSTITUTO CERVANTES, 2020: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_20/informes\\_ic/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm). Acesso em: 26 out. 2021

Ensinar e aprender a língua espanhola significa reconhecer uma história política e sociocultural em que também estamos imersos nela na condição de latino-americanos em luta e resistência. Assim, oportunizar o contato com as línguas estrangeiras significa oportunizar o acesso às diferentes culturas, políticas, economias e ciências. Ao considerarmos e entendermos que estamos dentro de uma sociedade produtora de linhas abissais, e, por este motivo as colonialidades são reforçadas; precisamos, dessa forma, ensinar e aprender a língua espanhola, a partir de uma perspectiva intercultural que considera a relação de reciprocidade entre as diferenças, isto é, entre os grupos de culturas distintas. Todavia, como afirma García Martínez *et ali* (2007, p. 134 *apud* Paraquett 2010, p. 148) “a interculturalidade bem entendida começa por nós mesmos”, ou seja, com a “eliminação de nossos preconceitos e os estereótipos que construímos sobre os demais” (PARAQUETT, 2010, p. 148).

Entende-se por interculturalidade a interrelação e o reconhecimento mútuo das diferenças de várias culturas; logo, agir com respeito significa agir rumo à transformação das estruturas nas instituições e nas relações sociais (GARCIA MARTÍNEZ *et alli*, 2007; PARAQUETT, 2010; WALSH, 2012). Inclusive, segundo Paraquett (2010) em consonância com a perspectiva de Garcia Martínez *et alli* (2007) sobre a interculturalidade, aponta que:

esses autores tem razão quando ressaltam os benefícios de uma perspectiva INTERcultural, sobretudo quando a entendemos como políticas públicas que interferem na educação dentro ou fora da escola. E o prefixo inter representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo (PARAQUETT, 2010, p.146-147).

Neste sentido, respeitar as diferenças através do intercâmbio entre as culturas, ou melhor, entre as diferentes pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais faz parte da tomada de consciência da resistência contra as hegemonias, ao passo que abre os nossos horizontes para nos colocarmos no lugar do outro. As línguas indígenas, as línguas dos imigrantes, a libras, a língua espanhola, japonesa, francesa, inglesa, alemã dentre tantas outras; todas são importantes para a nossa formação social. Não se trata de hierarquizá-las, mas de reconhecer que cada uma merece ter dentro do nosso espaço, tanto ideológico quanto geográfico, o respeito. Logo, não se trata de uma disputa por um lugar de prestígio, mas por um reconhecimento de notoriedade dessas línguas. Assim, por esses e por outros tantos motivos que cada um leva consigo, é que vale a pena lutar.

Vale salientar que, as razões para a permanência do idioma no sistema educativo brasileiro, carecem, acima de tudo, de um valor educativo e não meramente utilitário das

línguas. É necessário, portanto, entender a educação linguística como uma oportunidade de inclusão social da construção de saberes, habilidades, sentidos, significações e emoções que desafiem e pluralizem a atual geopolítica dominante do conhecimento (MENDES, 2007; PARAQUETT, 2010). Desse modo, compartilho das palavras de Paraquett e Junior (2019, p. 77): “É chegada a hora de se redobramos os esforços e fazer valer o direito dos estudantes brasileiros ao acesso a mais de uma língua estrangeira, pois quando se trata de educação todo monopólio e todas as políticas hegemônicas são antidemocráticas”. Viva a pluralidade linguística e cultural!

## CÁPITULO IV

### 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir como professores/as de espanhol se veem e se sentem diante do cenário das leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade do idioma na educação brasileira e como resistem em luta contra esse mesmo cenário. Entende-se que não há um único caminho a ser seguido para a compreensão de tais realidades, quer dizer, não há um padrão rígido e fixo a ser seguido, dado que as realidades de cada ser são distintas. Neste sentido, este capítulo visa fundamentar metodologicamente os caminhos percorridos neste estudo.

#### 4.1 (Des) Construindo a pesquisa

No decorrer de minha trajetória acadêmica, passei, e confesso que ainda passo, por muitos dilemas quanto às questões metodológicas. Ao realizar a disciplina de metodologia na pós-graduação, me encontrei com uma enorme variedade de possibilidades metodológicas, o que me fez refletir sobre os dilemas que me intrigavam. O contato com as mais variadas denominações de métodos, técnicas, instrumentos, procedimentos e afins me fizeram entrar em conflito sobre a necessidade de escolher um único caminho, uma vez que, por vezes, estes mesmos métodos pareciam ter aspectos e definições em comum.

Depois de leituras, reflexões e conversas, certa vez me indagaram: “É realmente necessário você se prender a somente um caminho?” “É necessário prender-se a tantas definições?”. Naquele momento, percebi que eu estava enrijecida do pensamento ocidental moderno, sendo este estritamente limitado e voltado a regras epistemológicas e metodológicas fixas (SANTOS, 1987; 1988) sobre a pesquisa e a metodologia. O pesquisador Sabelo Ndlovu Gatsheni (2017), em entrevista ao site [theconversation.com](https://theconversation.com)<sup>46</sup>, aponta que a metodologia se tornou a “camisa de força” da academia, na medida em que bloqueia todas as tentativas dos saberes não ocidentais. Logo, em consonância com o autor, destaco que a metodologia ainda é tratada de maneira linear, o que reitera, conseqüentemente, uma forma de pensar homogênea que estaria em curso para o encontro com uma verdade única e absoluta.

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://theconversation.com/decolonising-research-methodology-must-include-undoing-its-dirty-history-83912>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Santos (2019, p. 220) diz que a “ciência moderna sempre foi uma ciência produzida por alguém de fora sobre alguém de dentro – a velha distinção entre *outsiders* e *insiders*, sendo este último concebido como objeto de investigação, provável fornecedor de informação, mas nunca de conhecimento”. Trata-se de um exercício intelectual crítico compreender o outro também como sujeito detentor de conhecimento, ao invés de mero objeto de extração de informações a serem analisadas.

Antes de entrar na pós-graduação, eu não compreendia o peso de fazer uma opção metodológica. Após as disciplinas cursadas, das conversas com a orientadora e com as colegas de pesquisa, eu adentrei um processo de expansão de meus horizontes reflexivos e, assim, comecei a compreender que “decidir por uma determinada metodologia investigativa é assumir uma posição teórica, pois implica em se alinhar, conscientemente ou não, assumidamente ou não, a uma forma de enxergar o mundo, a história, a cultura, de compreender o sujeito e as possibilidades que lhe são atribuídas” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 112).

O campo dos saberes e dos conhecimentos são híbridos. Diante disso, Prodanov e Freitas (2013, p. 22), ao citarem Lakatos e Marconi (2007), afirmam que “o conhecimento popular não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do ‘conhecer’”. Junto a isso, aponto o desejo de construir o conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimentos.

Ressalto a minha preocupação em apresentar os participantes desta pesquisa como sujeitos detentores de conhecimentos e saberes, ao invés de meros objetos de pesquisa ou sujeitos pesquisados. No entanto, devido ao fato de estar inserida em um contexto advindo da racionalidade positivista e marcado por relações de poder, o meu discurso, por vezes, pode soar contraditório. Reitero o meu esforço em não querer buscar uma verdade absoluta, mas uma tentativa de visibilizar os conhecimentos oriundos dos sentidos e das experiências de vida das pessoas que comigo participaram desta pesquisa e também instigaram a busca pela transformação dos padrões coloniais do ser, do saber e do poder.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Smith (1999, p. 05) aponta que “a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo e que ocorre em um conjunto de condições políticas e sociais”.

## 4.2 Descrevendo a pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa interpretativista crítica (CHIZOTTI, 2000; FLICK, 2009; MOITA LOPES, 1994; PENNYCOOK, 1998; 2016). Sendo assim, é significativa devido à diversidade das esferas da vida e do comportamento humano, uma vez que as mudanças sociais estão cada vez mais aceleradas e necessitam, dessa forma, de uma sensibilidade na interpretação (FLICK, 2009). Outro fator pertinente consiste no fato da pesquisa não se basear em um conceito metodológico e teórico unificado (FLICK, 2009), mas em um conceito proveniente de múltiplos métodos. Diante disso, esta pesquisa tem base interpretativista pois considera que “os múltiplos significados que constituem a realidade são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Segundo Chizotti (2000, p. 83), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

O presente estudo se fundamenta em princípios da Linguística Aplicada Crítica. A Linguística Aplicada é uma área que se dedica a diversos temas, sobretudo, ao que se refere à educação linguística. Desde a década de 1990, o autor australiano Pennycook tem chamado atenção para “uma postura crítica da área que seja sensível às demandas sociais, culturais e políticas da contemporaneidade e que se distancie cada vez mais do projeto modernista de pesquisa científica, carregado por uma visão de linguagem apolítica e a-histórica” (SILVESTRE, 2016, p. 22; PENNYCOOK, 1990). Borelli (2018, p. 39), respaldada em Moita Lopes (2006), diz que: “a Linguística Aplicada Crítica traz em sua concepção princípios que advogam a abertura dos campos de saberes, a indisciplinarização e o desafio às fronteiras que dividem as áreas do conhecimento”.

Rajagopalan (2018, p. 183), em entrevista<sup>47</sup> a Rogério Tílio, define: “a Linguística Crítica é, antes de qualquer outra coisa, reflexão linguística direcionada à solução de problemas reais que afligem as nossas vidas cotidianas”. Nesse sentido, a perspectiva crítica foi importante para o presente trabalho, pois contribuiu para a problematização e a análise do material empírico de forma a questionar as práticas sociais naturalizadas. Além do mais, colaborou na construção de alternativas para o presente ao se dirigir ao encontro de significados emergentes.

---

<sup>47</sup> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/22221/12738>. Acesso em 6 set. 2021.

Mastrella-de-Andrade (2007, p. 111) defende que toda pesquisa, devido à sua natureza social, possui uma história. Isto me motivou a investigar as identidades e as emoções a partir da minha história e das minhas experiências de sentidos enquanto aluna e professora de espanhol. Durante o ensino médio, alguns/algumas professores/as sempre me diziam para eu escolher qualquer profissão, exceto ser professora. Encontrava professores/as tristes e frustrados, e o que me intrigava muito era o fato de eles mesmos não sentirem prazer naquela profissão. Nesse momento, decidi por pesquisar as emoções deles/delas, mas, em princípio, sem saber como faria. Quando eu decidi entrar no curso de Letras, não desejava ser professora, mas ao longo dos anos comecei a gostar e prestigiar esse ofício.

Certa vez, uma professora de espanhol me disse que geralmente os estudantes só optam pela língua inglesa. Como aluna de línguas, na época do ensino fundamental e médio, observava, indubitavelmente, um maior prestígio e valorização do inglês na sociedade, inclusive eu mesma na época. Quando entrei no ensino fundamental era obrigatório escolher uma língua estrangeira para cursar no Centro de Línguas, meus pais e eu queríamos a língua inglesa, no entanto, como não havia vagas eu entrei na língua espanhola, que era a minha segunda opção. Nesse curso, eu me apaixonei pela língua espanhola e pela sua história, o que me motivou a escolher Letras Espanhol na Universidade.

Desde a minha graduação em Letras Espanhol, percebi que o espanhol sempre necessitou de grandes lutas para conquistar o seu espaço de valorização. Quando eu comecei a lecionar em uma escola pública no Distrito Federal, para alunos do primeiro ano do ensino médio, em determinada ocasião perguntei a eles o que achavam sobre o estudo dessa língua no Brasil. Recebi respostas que me deixaram extremamente reflexiva como, por exemplo: “Espanhol não é importante, não precisa estudar, o importante é o inglês”.

Sabendo que o lugar do espanhol, no Brasil, sempre foi marcado tanto por idas quanto vindas e que os corpos são desiguais, essas diferenças perceptíveis de poder me impulsionaram a buscar o entendimento de como os/as professores/as de espanhol se veem, isto é, como eles se reconhecem e se sentem dentro deste contexto político e social. Todo esse desejo começou com o meu conhecimento, por meio das minhas experiências de sentidos, no contexto em que vivi e vivo. Santos (2019, p. 243) pontua que “os contextos não são armazéns de sentidos e de sensações prontos a serem usados. Alteram a identidade dos que sentem e dos que são sentidos. Os corpos sentem e são sentidos em contextos”. Borelli (2018, p. 16), por sua vez, pondera que: “em um mundo em que tantos saberes foram negados e invisibilizados atendendo a uma lógica de imposição e injustiça, somos desafiados a desvelar

aquilo que ainda se mantém sob a justificativa das naturalidades e a procurar novos caminhos de construção e compartilhamento de conhecimento (SANTOS, 2010)”.

De acordo com Santos (2019), o pesquisador moderno foi treinado para ver e ouvir somente aquilo que ele quer ver e ouvir. No entanto, o investigador deve aprender a estar aberto a uma experiência mais profunda dos sentidos, sobretudo a uma experiência de reciprocidade: ver e ser visto; ouvir e ser ouvido e assim por diante. Chizzotti (2000, p. 84) explica que “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”. Dessa forma, mesmo sendo uma experiência complexa e de desconstrução das dominâncias, anseio que esta pesquisa tenha espaço aberto como “pedagogia para a libertação dos sentidos” dos/as participantes (SANTOS, 2019, p. 242). Ressalto que não tive e não tenho a intenção de dar voz aos/às participantes, pois eles/elas a possuem, mas de atribuir a escuta para a construção de sentidos.

### **4.3 Sobre o material empírico**

A construção do material, neste trabalho, se deu por meio de conversas individuais e coletivas realizadas via Google Meet<sup>48</sup>. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via Google Formulário<sup>49</sup> e dentro das minhas possibilidades e das de cada participante foram marcados os horários para as conversas. Todas as conversas foram gravadas e transcritas para que pudessem ser revisitadas posteriormente. Durante o processo de pesquisa, separei um caderno de anotações, o qual chamo de diário da pesquisadora, que também foi utilizado como instrumento. Nesse diário, anotava situações, falas, episódios esporádicos e reflexões que pudessem, ao longo do processo de geração do material empírico, contribuir para a construção deste estudo.

As conversas têm por objetivo “conhecer os diferentes sentidos construídos por cada participante” (BORELLI, 2018, p. 34) em suas experiências e vivências enquanto professor/a de espanhol; esse diálogo envolve o relato das experiências desses/as participantes. Segundo Sussekind e Pellegrini (2016), a conversa desloca, desterritorializa. Logo, estes mesmos autores, a partir de Santos (2004), destacam o potencial metodológico da conversa, pois entendem “a conversa como uma convocação de saberes diferentes de modo não hierárquico,

---

<sup>48</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

<sup>49</sup> O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online.

mas ecológico, provocando uma ecologia das diferenças (SANTOS, 2004, p. 792)” (SUSSEKIND; PELLEGRINI, 2016, p. 2).

Ainda que de maneira aberta, a fim de prezar pela liberdade do/da participante, a condução das conversas se deu por meio de algumas questões, como: Como você se vê dentro da comunidade escolar? Como você se sente na escola? Você encontra espaço dentro do currículo? Como você se vê em relação aos seus alunos? O que você faz para se manter como professor de espanhol nas escolas, no mercado, no trabalho? Como foi sua trajetória com o espanhol? Por que espanhol em sua vida? Mudou alguma coisa após a lei que retira a obrigatoriedade do espanhol? Como você se vê depois da lei que desobriga o espanhol dos currículos das escolas no Brasil? Por quê? Como aponta Borelli (2018, p. 34), a utilização de um roteiro tem “por objetivo motivar a discussão do assunto em questão, sem limitar a expressão do/a participante, que poderia ficar à vontade para conduzir sua fala”. Desse modo, houve uma preparação prévia com insumos para a conversa, na busca por romper com o formato de entrevista (em que o pesquisador só pergunta e aguarda por respostas). Destaco que uma das participantes elogiou a forma como a conversa foi conduzida, dizendo: “Eu poderia ficar horas e horas aqui conversando”. Isto comprova a necessidade de um material em formato de conversa, ao invés de um material em formato de entrevista.

#### **4.4 O cenário**

O material empírico foi construído entre o período de maio de 2021 a junho de 2021. O contato e, em seguida, o convite aos/as participantes foi feito via WhatsApp e via e-mail. Uma das dificuldades foi encontrar pessoas que aceitassem participar da pesquisa, dado que, muitos não responderam, enquanto outros nem mesmo aceitaram participar. Outra dificuldade foi o cenário da Pandemia da Covid-19, que atrasou tanto o processo de coleta do material empírico, quanto sobrecarregou os/as professores/as de trabalhos, o que gerou uma exaustão e, conseqüente falta de tempo dos/as professores/as; talvez, este tenha sido um dos motivos pelos quais muitos nem se interessaram em participar.

Depois de entrar em contato com os/as participantes, marcamos um horário mais adequado para a realização da conversa. Como pontuei no subtópico acima, o processo para a construção do material teve um planejamento prévio. Além das perguntas do roteiro, preparei um slide para dinamizar o encontro, que se localiza no apêndice C. A conversa foi conduzida no intuito de que os/as participantes se expressassem livremente, uma vez que os sentimentos,

as emoções e as identidades são dificilmente descritas em nossa cultura. Assim, separei algumas obras artísticas para potencializar a expressão, como, por exemplo: o quadro O grito<sup>50</sup> do pintor norueguês Edvard Munch; Guernica<sup>51</sup>, arte produzida pelo pintor espanhol Pablo Picasso; um poema de Conceição Evaristo intitulado de “Tempo de nos Aquilombar”<sup>52</sup> e a música “Enquanto houver sol”<sup>53</sup>, da banda de rock Titãs. Dessa forma, no meio das conversas, pedi aos/as participantes que relacionassem as obras artísticas ao nosso contexto de atuação profissional. A escolha dessas obras foi fruto da minha própria interpretação da realidade e do cenário do espanhol no país.

Para começar, pedi aos/as participantes que contassem um pouco sobre como o espanhol entrou em suas vidas e o porquê de escolherem essa profissão. Durante a conversa, sem seguir uma ordem fixa, pedi a eles/as que respondessem uma questão: *Como você vê a atual situação do espanhol no Brasil?* por meio de um link para a formação de uma nuvem de palavras; nesta nuvem eles/as tinham três espaços para preencher. Além disso, mostrei aos/às participantes manchetes sobre a retirada da obrigatoriedade da oferta do espanhol, manchetes acerca das lutas e resistências, à medida que perguntava como eles/as se sentiam diante daquilo. Apresentei também uma linha cronológica dos momentos de presença e ausência do idioma no sistema educativo brasileiro, como resultado, muitos/as participantes disseram que não tinham conhecimento de todos aqueles acontecimentos. Logo depois, mostrei as obras artísticas, ao passo que pedia que eles/as relacionassem as obras com o nosso contexto de atuação profissional.

Tudo foi por mim pensado para o fortalecimento das expressões e para a construção de sentidos. Por fim, pedi a eles/as que preenchessem outra nuvem de palavras, a fim de completarem a seguinte frase: “Enquanto houver sol ainda haverá...”. Durante o processo, uma das participantes sugeriu que a frase fosse substituída por: “Enquanto houver professores/as, ainda haverá...”. Ante o exposto, acrescentei a frase da participante ao roteiro, e, como resultado alguns/algumas participantes responderam. Isso evidencia que o processo metodológico também pode ser colaborativo. Seja a pintura, seja a música, seja a literatura, as

<sup>50</sup> MUNCH, E. *O grito*. Noruega: Edvard Munch. 1893. 1 pintura, óleo sobre tela, têmpera e pastel sobre cartão, 91cm x 73,5cm.

<sup>51</sup> PICASSO, P. *Guernica*. Espanha: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia. 1937. 1 pintura a óleo, 350 cm x 776 cm.

<sup>52</sup> EVARISTO, C. Tempo de nos Aquilombar. In: *jornal O Globo, S.I.*, 31 dez. 2019. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 18 abril 2021.

<sup>53</sup> ENQUANTO Houver Sol. Intérprete: Sérgio Britto. Compositor: Sérgio Britto. In: COMO Estão Vocês? Intérprete: Titãs. Nova Iorque: BMG, 2004. 1 CD, faixa 8.

artes em geral são usos da linguagem. Nesse sentido, Moita Lopes (2009), respaldado em Pennycook, (2007), apresenta a crucialidade das teorias da linguagem como performance:

que chamam atenção para o que fazemos com a linguagem no aqui e agora, reinventando-a ao passo que inauguramos novos sentidos para a vida social, já que os significados, nessa teorização, são compreendidos como não pré-existindo ao uso da linguagem (MOITA LOPES, 2009, p. 46)

Assim sendo, a construção do conhecimento se dá através da interação dos saberes de diferentes pontos de vista, de diferentes experiências, interpretações e construções de sentidos e significações dentro de uma realidade social, como afirma Borelli (2018, p. 26): “busco, com este estudo, visibilizar práticas e promover uma ampliação de nossas compreensões por meio da combinação de diferentes vozes que informam essa produção de conhecimento”.

#### **4.5 Os/as participantes**

Para que fosse possível um entrelaçamento entre as emoções, as vozes e as lutas acerca do cenário de ausências do espanhol no sistema educacional brasileiro, esta dissertação foi desenvolvida com a participação de nove (9) professores/as da escola pública e privada, dois/duas (2) professores/as da universidade, quatro (4) professores/as em formação inicial, do curso de Letras com habilitação em espanhol, como também contou com a participação de quatro (4) estudantes do ensino médio, somando, assim, um total de 19 participantes. Destaco que, embora meu objetivo geral consista em discutir como os professores/as se veem e se sentem nesta pesquisa, é legítimo acrescentar que não há docência sem discência (FREIRE, 1996). Saliento também que os responsáveis dos/das estudantes assinaram o TCLE. Nesse processo de construção do conhecimento, considero as experiências dos/as participantes tão importantes quanto a teoria apresentada. Quanto aos excertos de suas falas, os/as participantes estão identificados/as por pseudônimos escolhidos pelos/as próprios/as, ao assinarem o TCLE; seguido das identificações PI, PE, PU e EE que informam quais professores/as estão em formação inicial, quais são professores/as são da escola, quais professores/as são da universidade e quais estudantes são da escola, respectivamente. Veja o quadro abaixo com a lista de participantes:

Quadro 1 – Lista de participantes

| Pseudônimo          | Classificação |
|---------------------|---------------|
| Shakira             | PE            |
| Paulo               | PE            |
| Roberta             | PE            |
| Ivan                | PE            |
| Laura               | PE            |
| D                   | PE            |
| Paloma              | PE            |
| Maria               | PE            |
| Victoria Santa Cruz | PE            |
| Marina Trajano      | PI            |
| Jacob Allende       | PI            |
| TQ                  | PI            |
| Estrela             | PI            |
| Esperanza           | PU            |
| Luna                | PU            |
| Um Fidalgo          | EE            |
| Flora               | EE            |
| Pedrito             | EE            |
| Estrela da Manhã    | EE            |

Fonte: autoria própria, 2021.

A maioria das conversas foi individual, somente duas foram feitas em duplas, a dos/das professores/as da escola e a dos/das professores/as em formação inicial: um dia foi o professor Ivan (PE) e a professora Roberta (PE); outro dia, a professora Marina Trajano (PI) e o professor Jacob Allende (PI). Ressalto a minha falha em não ter aplicado o formulário de perfil pessoal para um melhor conhecimento dos/as participantes.

#### 4.6 Interpretação do material da dissertação

Aragão (2007, p. 95) afirma que “nossas identidades profissionais são construídas por histórias pessoais e profissionais e as histórias dos outros constituem nosso meio de

experiências, de modo que o coletivo e o pessoal são fios que produzem uma mesma imbricada teia”. Portanto, as conversas se envolveram em “um linguajar reflexivo e um entrelaçamento da emoção com a razão” (ARAGÃO, 2007, p. 95), dessa forma os/as participantes narraram as suas maneiras de *corazonar*. Assim, para interpretar o material empírico e discutir tanto como professores/as de espanhol se veem e se sentem no cenário político das leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade do idioma, como para interpretar as formas de luta e resistência criada por eles/as no cotidiano da profissão, utilizo a análise interpretativista. Busco, dessa maneira, encontrar o significado tanto naquilo que foi manifestado, como naquilo que, por acaso, tenha sido ocultado. Dessa forma, interpreto as conversas atribuindo a elas vários significados que as constituem.

É pertinente assegurar que, nos trechos transcritos, procurei interferir o mínimo possível para conservar as falas dos/as participantes. Contudo, decidi por fazer alguns ajustes, quando necessários, com o objetivo de “priorizar o conteúdo das conversas” (BORELLI, 2018). Além do mais, “o tom informal com o qual busquei conduzir as conversas não seria condizente com uma transcrição que focalizasse aspectos formais da língua portuguesa” (BORELLI, 2018, p. 36). Veja abaixo os códigos utilizados nas transcrições:

Quadro 2 – Códigos das transcrições

|       |                         |
|-------|-------------------------|
| [...] | Trechos suprimidos      |
| [ ]   | Comentários adicionados |
| ...   | Pausas                  |

Fonte: autoria própria, 2021.

No capítulo seguinte, apresento minhas interpretações e discussões acerca das conversas com os/as participantes.

## CÁPITULO V

### 5. UM ENTRELAÇAMENTO DE VOZES: Os saberes do coração

Neste capítulo, apresento e discuto as conversas com os/as participantes. Dessa forma, me aproximo das palavras de Teixeira (2007, p. 427): “não se trata aqui de explicar, mas de implicar-se. [...] Talvez não seja este um trabalho completo e acabado, mas inacabamentos. Trata-se, aqui, de tocar, porque tocar é da ordem do que nos atinge, do que nos concerne. É algo que nos afeta”. Saliento também que todo o “conhecimento é corpóreo, não é aceitável que se conceda à experiência um estatuto inferior ao da teoria” (SANTOS, 2019, p. 125), sendo assim, considero as falas dos/das participantes tão importantes quanto a teoria apresentada. Por isso, convido o leitor e a leitora a lerem comigo as teorizações construídas através de nossas conversas, que neste trabalho organizo e discuto, visto que busco não fazer distinção entre as/os autoras/es cujas ideias apresento e as reflexões das/os professoras/es e estudantes que, juntamente comigo, foram construídas em nossas conversas para esta dissertação.

Posto isto, retomo o objetivo geral da pesquisa de discutir como as(os) professoras(es) de espanhol se veem e se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol no Brasil. Os objetivos específicos são: 1) Investigar as identidades e as emoções [desses sujeitos] a partir de suas histórias e de suas experiências como docentes ou discentes de espanhol; 2) Buscar o entendimento de como os/as professores/as de espanhol resistem e narram as suas maneiras de *corazonar* ao participarem desta pesquisa. Para contemplar os meus objetivos, as minhas perguntas de pesquisa são: 1. Como as(os) professoras(es) de espanhol se veem e se se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não-obrigatoriedade do espanhol no Brasil? 2. Que resistências e formas de luta são criadas pelas(os) professoras(es) no cotidiano da profissão? 3. Como *corazonan* professores/as de espanhol em meio ao contexto de ausências do idioma na educação brasileira?

Retomo, assim, as contribuições do *corazonar* (ARIAS, 2010; 2016; SANTOS, 2019), esse saber do coração; um emocional criativo, junção da razão com a emoção; melhor, esse movimento contra-hegemônico, essa postura política de luta decolonial, que destaco ser importante para o presente trabalho, uma vez que esse saber do coração encontra possibilidades de existir, de resistir e de ressignificar.

### 5.1. Escola regular *versus* Centro de Línguas

A conversa com os/as participantes teve como um dos objetivos, compreender, compartilhar e discutir quando e como o espanhol entrou em nossas vidas. Sendo assim, foram questionados tanto sobre a decisão de se tornarem professores/as de espanhol, quanto acerca da sua trajetória. Shakira, por exemplo, é professora de espanhol e português, estudou em escola pública e cursou Letras em uma Universidade pública. Ao contar a sua história, especificamente, sobre o seu primeiro contato com o idioma, ela se refere a muitas emoções agradáveis de prazer e paixão, que divergem em muitos aspectos da sua percepção acerca de seu próprio trabalho:

[Excerto 1] [...] eu não tinha nenhum conhecimento com relação ao espanhol, não conhecia nada e antigamente quando eu fazia o ensino médio nós não tínhamos o espanhol na escola, ou era no CIL ou em algum curso pago, mas na escola nós não tínhamos, né. E quando eu estava no ensino médio eu fiz minha inscrição no CIL e lá eu consegui ser sorteada para espanhol. Eu tinha feito pra inglês, mas como inglês é muito concorrido e tal acabou que eu fui sorteada para espanhol e beleza eu fui e comecei a fazer. E aí foi quando eu tive o meu primeiro contato de fato com o idioma e eu gostei muito, me apaixonei assim pelo o idioma... E assim, como eu estava no ensino médio eu já tinha que decidir uma carreira o que eu ia fazer, enfim eu acabei optando por espanhol ser professora de espanhol. O meu objetivo era realmente ser professora de espanhol em Centro de Línguas, eu queria dar aula ou em cursinho enfim e não em escola regular. [...] Assim que eu me formei eu já consegui emprego em uma escola particular e nessa escola eu tinha que dar aula do 6º ano até o 3º ano do ensino médio, então eu pegava a escola inteira ensino fundamental 2 e ensino médio. Daí muito trabalho, muita prova pra fazer, muita aula para preparar, enfim, mas foi uma experiência boa apesar da quantidade [risos] de atividades que eu tinha que fazer na escola, mas foi uma experiência muito boa. [...] Então sempre tive vontade de dar aula em um Centro de Línguas [...] (Shakira, PE, 27/05/2021).

Quando Shakira afirma que “quando eu fazia o ensino médio **nós não tínhamos** o espanhol na escola [...], mas na escola **nós não tínhamos, né**” (Shakira, PE, 27/05/2021, grifo meu), percebe-se que tanto no ensino regular que ela fez, e, conseqüentemente em muitos outros, não foi possível o acesso a esse idioma no ensino público. Constata-se que esse “nós” emerge posições identitárias de inserção do outro no discurso, uma vez que as identidades são sempre construídas por meio de relações (WOODWARD, 2000).

A partir dessa fala da professora Shakira, considero pertinente salientar que a maioria dos/das participantes teve influências do CIL quanto ao estudo de línguas estrangeiras ou até mesmo na escolha por ser professor/a de espanhol. Essa influência dos Centros de Línguas fez e ainda faz parte da vida de muitos/as estudantes, professores e futuros/as professores/as de espanhol do Distrito Federal, como componente de uma experiência singular e geracional no Brasil (DAMASCO; WELLER, 2017). Ao contar sobre a sua inscrição para o Centro de Línguas, ela diz: “Eu tinha feito pra inglês, mas como inglês é muito concorrido...”; esta fala rememorou a minha própria trajetória.

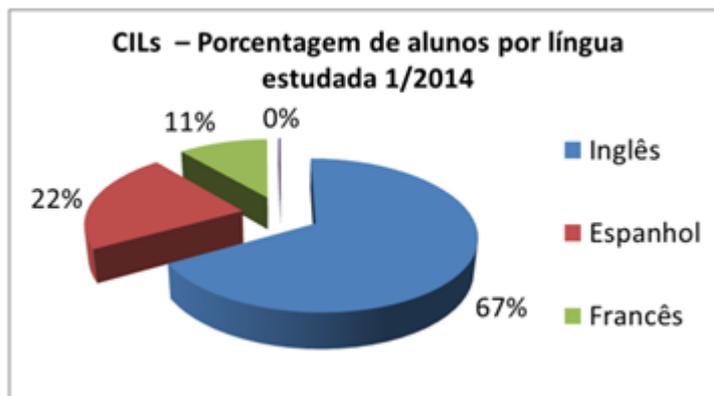
A expressão “Eu sou fruto de um Centro de Línguas”<sup>54</sup> talvez tenha se tornado um dito popular para o público de professores de línguas do Distrito Federal, pois se remete a essa influência. Como anteriormente mencionado em minhas considerações iniciais, quando eu estava nos anos finais do ensino fundamental, devido à escola pública, na época, ter vínculo com os Centros Interescolares de Línguas, todos os/as estudantes deveriam estar matriculados em alguma língua estrangeira. Assim como a professora Shakira, eu tentei fazer inglês, porém não tinha vaga, por isso comecei a fazer espanhol. Essa concorrência ou favoritismo ao inglês decorre do fato da língua ser considerada a língua franca, a língua global, língua mundial entre outras denominações (CRUZ, 2016), “pois estamos diante de uma língua que ocupa posição hegemônica” (BORELLI, 2018, p. 107).

Mesquita (2014), em sua dissertação intitulada “(re) construindo políticas públicas para os centros interescolares de línguas do distrito federal”, mostra um pouco sobre cada CIL, e sobre a porcentagem de estudantes por língua estudada, depois faz um gráfico final em relação a todos, como podemos ver a seguir.

---

<sup>54</sup> Expressão popular no DF, por influência dos CIL's na educação linguística.

Quadro 3 – Porcentagem de estudantes por língua nos CIL's



Fonte: Mesquita, 2014, p. 85

A referida autora pontua que “no que diz respeito à divisão de alunos por língua estudada dentro dos Centros Interescolares de Línguas do DF, podemos observar que o número de alunos que cursam inglês é maior que a soma de todas as demais línguas” (MESQUITA, 2014, p. 85).

Durante nossa conversa, Shakira reiterou que a sua vontade sempre foi ministrar aulas nos CILs. Ela, em anos anteriores, foi professora de espanhol em um deles, mas agora havia assumido a vaga do concurso efetivo para professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, portanto, estava em uma escola regular. Porém, ainda deseja voltar para o Centro de Línguas. Aponto que muitos professores/as participantes disseram que almejam trabalhar nos Centros Interescolares de Línguas. Ao fazermos uma busca rápida por esta palavra, Centro de Línguas, nas transcrições do material empírico, nós constatamos que ela foi dita mais de 100 vezes. Diante disso, a palavra evidenciada pela repetição favorece a construção de um sentido predominante.

O discurso das professoras a seguir compartilha também com o mesmo desejo da professora Shakira:

[Excerto 2] Roberta: [...] e o sonho de todos os professores de espanhol acho que é o Centro de Línguas, porque é outra realidade e tudo. (Roberta, PE, 31/05/2021)

[Excerto 3] Maria: [...] desde o ano passado o meu contrato temporário tá sendo no Centro de Línguas que era o meu sonho, era dar aula no centro de línguas, e hoje eu estou aqui [risos]. (Maria, PE, 02/06/2021)

[Excerto 4] Victoria Santa Cruz: Ainda não consegui ir pro CIL que é o meu sonho porque eu gosto muito de trabalhar conversação e na escola regular é pouco difícil

né trabalhar, colocar o menino para falar, sair falando espanhol por todas as circunstâncias né, que a gente trabalha. (Victoria Santa Cruz, PE, 07/06/2021)

Ao dizer “e o sonho de todos os professores de espanhol acho que é o Centro de Línguas”, a professora Roberta tenta incluir toda a categoria de professores/as de espanhol em seu discurso. Esse apontamento nos permite pensar no seguinte questionamento: por que o sonho de todos os professores de espanhol é os CILs?

O excerto a seguir, em conversa com Shakira, poderia resumir, a meu ver, os motivos pelos quais os professores têm um interesse maior pelos Centros de Línguas:

[Excerto 5] Enfim, por várias diferenças. Primeiro, no Centro de Línguas a quantidade de alunos dentro de sala de aula é bem menor. Então, na escola pública você tem 30 e poucos até 40 alunos. Dessa forma, devido a quantidade de alunos por sala que o Centro de Línguas é bem menor e isso faz com que você trabalhe melhor com os alunos, que você consiga trabalhar melhor com os alunos num idioma que precisa não só da parte escrita, mas também da parte oral, a parte oral é tão importante ou mais que a parte escrita. Então para você trabalhar numa escola regular com 30, 40 ou 50 alunos é difícil e é complicado você trabalhar a questão oralidade e no Centro de Línguas, não. Então, o número de alunos. O tempo também, você tem um tempo maior para estar com os alunos. Na escola pública hoje é semestralidade então são duas aulas por semana de 45 minutos durante um semestre, e no Centro de Línguas, não, pelo menos quando eu trabalhei em 2017 estava 1h20 e duas vezes por semana então você tem um tempo maior e uma quantidade menor de alunos para trabalhar. E pela forma como você trabalha no Centro de Línguas, no Centro de Línguas você pode e deve [risos] trabalhar com várias dinâmicas e você deve explorar a questão da oralidade e você consegue fazer isso bem justamente pela quantidade de alunos. Já numa escola regular você não consegue trabalhar isso, você pode até tentar e tal, mas você não consegue trabalhar tão bem como você trabalharia no Centro de Línguas. E também acredito eu que o objetivo do Centro de Línguas e de uma escola regular é diferente<sup>55</sup>. Numa escola regular é um espanhol instrumental, você ensina ali o aluno a compreender o que um texto fala a retirar algumas palavras, alguns falsos cognatos a saber o que é e tal a interpretar um texto né. E no Centro de Línguas não, você vai ensinar a falar, a ler, a escrever a ouvir então você vai ensinar todas as habilidades. Devido a esses motivos eu prefiro o Centro de Línguas. (Shakira, PE, 27/05/2021)

A meu ver, o excerto acima aponta o *corazonar* do/da professora de línguas da educação básica relacionado às condições de trabalho. Assim, a partir da fala da professora, podemos constatar alguns problemas quanto à falta de investimento, tais como: salas superlotadas, carga horária insuficiente, condições inadequadas para um trabalho de qualidade, em que professoras/es possam interagir com os/as estudantes e, assim tornar as aulas mais relevantes;

<sup>55</sup> As OCEM, cap. 4, abordam essa questão.

tais fatores interferem na qualidade do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Sobre isso, Borelli (2018, p. 106) afirma que: “essas questões, salários, carga-horária, condições de trabalho, chegam ao conhecimento dos/as professores/as licenciandos/as e, quando eles/as consideram os desafios que enfrentam na universidade, acabam por pensar que estão fazendo muito esforço para muito pouco”. De igual modo, podemos pensar essas questões tanto como impedimentos para os professores/as de espanhol estarem na escola regular, quanto justificativas pela preferência aos Centros de Línguas.

A falta de investimento e a falta de políticas linguísticas tornam as condições de trabalho do docente de línguas do ensino regular extremamente comprometidas. Ferreira e Araújo (2018, p. 256) apontam que “numerosas são as dificuldades que professores e alunos enfrentam nas aulas de língua estrangeira”. Em consonância com esse apontamento, a professora Paloma reforça o desafio que uma sala superlotada apresenta:

[Excerto 6] Assim na sala de aula regular eu vou te dizer que é muito difícil, porque são em média 45 alunos e eu não sei te dizer se eu consigo atingir os 45 da mesma forma né. (Paloma, PE, 31/05/2021)

Ferreira e Araújo (2018, p. 256), fazendo referência a Guimarães (2004), relatam que:

o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas é muito diferente do da privada e dos cursinhos particulares de línguas. A realidade das escolas particulares é outra, tanto no que se refere à estrutura física quanto no apoio pedagógico que é dedicado aos discentes. A autora enfatiza que a qualidade do ensino de língua estrangeira nos cursinhos é muito superior ao da escola pública porque eles têm professores especializados, um ambiente favorável, e a turma é reduzida para que se possa alcançar os objetivos, além de outras características que contribuem para o bom êxito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; já na escola pública, as turmas são lotadas e a infraestrutura do local não contribui para o bom êxito do aprendizado do aluno, além da carência de aparelhos tecnológicos e multimídias na instituição de ensino para que o professor possa elaborar uma aula mais dinâmica (FERREIRA; ARAUJO, 2018, p. 160).

Embora a realidade das escolas públicas seja diferente das escolas particulares, até mesmo de cursinhos, ainda há alguns aspectos que são semelhantes. A professora Maria, ao falar do pouco tempo do espanhol no ensino público, acrescenta, com base em suas experiências, que a realidade do público para o particular, pode não ser tão diferente quanto ao aspecto do apoio pedagógico:

[Excerto 7] Se você for em muitas escolas regulares, não tem um livro legal, não tem um planejamento, não tem nada. É a gente que constrói e na escola particular não foi diferente. (Maria, PE, 02/06/2021).

Nesta mesma mirada, a professora Paulo<sup>56</sup> expressa:

[Excerto 8] [...] quando você vai para escola particular, até hoje nas duas que eu atuo, não tem livro de espanhol. Então você tem que planejar todo o conteúdo fazer todas as atividades. (Paulo, PE, 01/06/2021)

Os discursos acima, excertos 7 e 8, nos remete ao que diz Neide González:

Nem sempre encontramos propostas curriculares consoantes com o que se declara nos textos reguladores oficiais (LDB, PCNs, OCEM, PNLD, PNLEM), com soluções variadas, além de que muitas vezes a prática também não coincide com as propostas curriculares e a grande proposta, o currículo oculto, passa a ser na verdade o livro que o professor tem em mãos (GONZÁLEZ, 2012, p. 19).

Os apontamentos dos excertos abordam acerca da excessiva carga de trabalho docente. A professora Victoria Santa Cruz expressa de maneira bastante enfática a realidade do/da docente de espanhol no ensino regular:

[Excerto 9] Na outra escola que eu trabalhei antes, de onde eu estou agora eram vinte e duas turmas e eu pegava as vinte e duas, só que aí com vinte duas eu tinha oito janelas [...] hoje eu tenho dez janelas, antes eu tinha oito porque era o máximo de turmas na escola que tinha, eu tinha oito janelas beleza tá oito janelas. Eles pegaram me deram, juntaram minhas seis janelas no dia e me deram uma folga no meio da semana e duas outro dia lá eu tinha duas janelas. Aí no terceiro ano que eu trabalhei lá, no segundo eu acho que eu trabalhei lá, no segundo ou terceiro eu não lembro, mas o governador disse que não podia ter janela então tinha que preencher minhas duas janelas com PD, então pegava vinte duas turmas de espanhol simultâneas e mais oito de produção de texto. Aí eu pirei né, saí de licença depressão causada por neurastenia que é excesso de trabalho e tal porque eu falei: isso é sobre-humano essa carga de trabalho, é sobre-humano. Ninguém aguenta isso, porque turmas cheias então quarenta alunos, vinte e duas turmas mais oito de produção, ainda duas disciplinas diferentes, quer dizer primeiro e segundo e terceiro ano simultaneamente então tudo isso. Então assim eu vejo os professores de espanhol sempre sobrecarregados de trabalho, porque são sempre muitas turmas. (Victoria Santa Cruz, PE, 07/06/2021)

---

<sup>56</sup> Este foi o pseudônimo escolhido pela professora.

Em conversas informais com companheiras de profissão, é comum escutar sobre o cansaço de lecionar em todas ou quase todas as turmas da escola. A realidade do/da docente de espanhol na educação básica, no Distrito Federal, se pauta, muitas vezes, nas seguintes opções: ou o/a professor/a irá ministrar a disciplina para todas as turmas da escola, ou terá que completar a sua carga horária com português ou com PD, ou terá que trabalhar em duas ou mais escolas. Assim como Victoria Santa Cruz, a professora Shakira também reitera sobre essa sobrecarga de trabalho. De acordo com Santos (2019, p. 42), “na modernidade ocidental não há humanidade sem sub-humanidades”:

[Excerto 10] Você vê, é ruim a quantidade de trabalho que você fica, porque você pega um monte [ênfase sobre a sílaba "te" da palavra monte] de turmas e eu estou assim estou com 21 diários porque eu tive que pegar PD. Então assim esse semestre para mim está uma loucura, uma loucura mesmo. E é ruim porque você fica sobrecarregado de trabalho e aí você fica com muita quantidade e a qualidade? (Shakira, PE, 27/05/2021)

No atual contexto pandêmico as doenças emocionais e mentais se agravaram pelo excesso de trabalho. Com isso, voltou-se a falar na Síndrome de Burnout, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional. A síndrome de burnout é considerada uma doença desde 2019 pela OMS (Organização Mundial da Saúde), mas só fará parte da CID (Classificação Internacional de Doenças) na próxima revisão da lista em 2022. De acordo com um levantamento do Diesse<sup>57</sup> 70% dos trabalhadores, que participaram da discussão sobre essa temática, afirmam que, em 2020 e 2021, estão trabalhando mais do que a jornada contratada.<sup>58</sup>

O excerto a seguir relaciona-se, por outro lado, com a exigência da “poli-habilitação”, exposta no capítulo das considerações iniciais; assim, a “poli-habilitação” consiste na necessidade de o/a professor/a de espanhol ter que completar sua carga com outras disciplinas, o que gera desconforto e desgaste aos docentes. Segundo Auarek (2014), o fator “condição docente” influencia fortemente sobre o desenvolvimento da profissão docente:

Estudos relativos à condição docente demonstram que o fazer do professor tem se caracterizado, a cada tempo, por ir além da sala de aula e das atividades direcionadas a esse espaço e tempo, envolvendo assim tarefas, dentre outras, como: preparar aulas, avaliar e corrigir as tarefas e as trajetórias da aprendizagem dos alunos, atender aos familiares, participar do planejamento e da avaliação escolar. As

---

<sup>57</sup> Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

<sup>58</sup> Fonte: Agência Câmara de Notícias.

características da escola na contemporaneidade fazem com que as condições de trabalho dos professores se apresentem muito mais complexas, acarretando uma multiplicação de papéis assumidos por esses profissionais (AUREK, 2014, p.207-208).

Ainda sobre essa premissa de ter que ministrar aulas de outras matérias, a professora Shakira completa:

[Excerto 11] Eu não gosto de dar aula de português. Eu sou formada em português, mas eu não gosto. Eu não gosto mesmo e isso é fato [risos]. Eu já dei aula de português uma vez e estou dando pela segunda vez em PD e não estou gostando [risos]. [...] Assim eu gosto, gosto muito de dar aula de espanhol, gosto de verdade, mas às vezes eu fico revoltada com essa questão de a gente dar aula em uma escola em tem que pegar outra disciplina ou pegar conteúdos que nós não temos domínio, né. Então isso realmente é chato, você tem que tentar se acostumar. Essa parte realmente me incomoda bastante. Eu fiz concurso eu fui aprovada para letras espanhol, aí você não vai dar aula só de espanhol então isso é muito complicado, né. (Shakira, PE, 27/05/2021)

A sobrecarga de trabalho, apontada pelos/as professores/as, é bastante estudada pela área da psicologia, uma vez que a profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) “como sendo a segunda categoria a apresentar doenças ocupacionais” (TOSTES et al, 2018, p. 90):

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006). Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (Barros et al., 2007) (DIEHL; MARIN, 2016, p. 65).

Vários/as autores/as têm chamado a atenção para essas questões, que contribuem para a desvalorização da profissão, logo a falta de procura pelo trabalho docente nos ajuda a entender a preferência pelos Centros de Línguas para professores/as de espanhol. Conforme podemos ver nos autores a seguir:

a desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por

classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente. A isto se somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência (TOSTES *et al.*, 2018, p. 89).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (2019), o primeiro CIL, em 1975, surgiu devido à necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras no que se refere ao número de estudantes por sala de aula em escolas regulares, situação presente até os dias atuais, como podemos observar nas falas dos/as professores/as. O professor Ivan discorre com pertinência sobre essa questão entre ensino regular e CIL:

[Excerto 12] Então na verdade, por mais que a gente amplie os Centros de Línguas a gente nunca vai conseguir atender toda a rede. Então a gente precisa melhorar as condições de ensino de línguas nas escolas regulares, de modo que nas escolas regulares os alunos também possam ter uma experiência parecida com centro de línguas. Só que para isso precisamos aumentar a carga horária de oferta, precisamos diminuir o número de alunos por sala e a sala de vivências [...] (Ivan, PE, 31/05/21)

Como pontuado nas considerações metodológicas, neste momento da pesquisa, eu usava um diário da pesquisadora para a escrita de estalos esporádicos, reflexões, situações e *insights* que pudessem contribuir com o presente trabalho. Ao revisitar essas anotações, me recordei de um dia no curso da EAPE (Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) para professores/as de espanhol, houve um momento que entrou em pauta essa questão do ensino regular e do CIL. Não era a temática do curso, mas esse assunto apareceu, e, escutei de alguns parceiros de ofício que no início da profissão foi muito difícil acostumar com turmas de 40 a 45 alunos, devido à frustração por não conseguir olhar de maneira especial para cada aluno. Outra pessoa relatou sobre uma experiência um pouco traumática: a profissional não conseguia dar a aula como poderia ou gostaria, mas, atualmente no Centro de Línguas este problema havia acabado. Isto dialoga bastante com as falas dos professores e professoras participantes desta pesquisa.

Os problemas relacionados às condições de trabalho para os/as professores/as de línguas no ensino regular também são evidenciados por Sant'ana (2020), em seu artigo:

“Ensino de línguas no CIL: A política pública como patrimônio ou sobre como ele me faz tão bem”. Tanto os participantes do artigo de Sant’ana (2020), como os/as participantes desta pesquisa, também percebem uma diferença de qualidade nas condições de ensino entre o CIL e a escola regular. Assim, o autor pondera:

Mina<sup>59</sup> reconhece o CIL como um lugar de qualidade. Essa qualidade se manifesta em acessos a materiais em que as condições de trabalho se dão, a saber: acesso a materiais didáticos variados, possibilidade de uso da língua durante as aulas, aprendizagem com os pares. Entretanto, Mina dá indicação de outro fator de diferenciação entre as instituições. A atitude apresentada por estudantes no CIL e na escola regular. (SANT’ANA, 2020, p.49).

Além disso, a atitude dos estudantes é outro fator de diferenciação entre as instituições, o CIL e o ensino regular, como apontado no excerto acima de Sant’ana (2020, p.49). O desinteresse dos alunos é um aspecto que integra o quadro diferenciador de referências sobre o ensino de línguas:

[Excerto 13] Professora Paulo<sup>60</sup>: Quando eu cheguei no ensino médio em uma escola eu era matutino e outra escola era vespertino. E aí o que acontece, eu não usei o livro porque eu achava o livro muito defasado. E aí a professora [referindo-se a antiga professora] queria que eu ensinasse o espanhol nível CIL só que eu também não segui isso porque eu vi que não dava e que os alunos não tinham interesse. (Paulo, PE, 01/06/2021)

[Excerto 14] Professora Maria: Então hoje, está muito difícil de ensinar, está muito difícil, porque você ensinar para quem quer é difícil imagina para quem não quer, e muitos alunos não querem aprender. Você conta nos dedos aqueles que pensam: “caracas isso aqui é uma oportunidade para mim, vou agarrar com unhas e dentes, eu vou sair daqui e tentar fazer alguma coisa”. Eu sempre falei: “gente se inscrevam no CIL faça um curso de línguas é de graça”, muitos alunos nem tchum, para quê que eu vou fazer espanhol. Aí você sempre leva aquela patada, para quê que eu vou levar isso para minha vida, para quê que eu quero isso, então, é meio é complicado, sabe, nos dias de hoje [...]. (Maria, PE, 02/06/2021)

Essa diferença entre o ensino regular e o ensino no CIL é reconhecida pelos próprios participantes, estudantes do ensino médio. Com isso, a fala da Flora, a seguir, nos remete à questão do imprescindível para um ensino de qualidade, o acesso a materiais didáticos variados:

<sup>59</sup> Uma das participantes da pesquisa de Sant’ana (2020).

<sup>60</sup> Reitero que foi esse o pseudônimo escolhido pela professora.

[Excerto 14] Eu acho que o Centro de Línguas é muito mais rico em material, que tem projetor, tem tv, tem sala de informática, tem ventilador que funciona [risos]. Então eu acho assim que é muito mais valorizado, tem muito mais material e recursos do que a própria escola. Então querendo ou não, o recurso é muito importante. Igual o livro que é entregue cinco meses depois de ter começado as aulas, então assim eu vejo hoje em dia os centros de línguas muito mais valorizados do que as escolas. (Flora, EE, 11/06/2021)

O estudante Pedrito completa:

[Excerto 15] o sistema de ensino no Brasil, educacional, ele joga muito pensando que os alunos vão querer fazer o CIL, porque ele não se preocupa muito em relação à escola [...]. (Pedrito, EE, 14/06/2021)

É interessante contrastar o excerto da professora com os excertos dos/das estudantes acima. Uma vez que enquanto a professora menciona o “desinteresse” dos/das alunos/as para a dificuldade do processo de ensino-aprendizagem, os/as estudantes apontam para a falta de recursos, como, por exemplo, a falta de valorização do espaço onde moram, o que pode ser compreendido como a falta de valorização das pessoas que são alvo dessas escolas, isto é, os/as próprios/as alunos/as. Dessa forma, podemos ressaltar que não há valorização do processo de ensino-aprendizagem na escola, porque não há valorização dos sujeitos da escola. Sobre essa questão, ressalto que a preferência pelos Centros de Línguas se deve ao ambiente dos cursos de idiomas no Brasil. Segundo Mastrella-de-Andrade (2007), o ambiente dos cursos de idiomas no Brasil são modelos de ensino bem-sucedido no país, devido aos espaços privados de educação, uma vez que no Brasil “aprende quem pode pagar”.

As políticas linguísticas se referem às decisões entre a sociedade e as línguas (CALVET, 2008). Tonelli (2018, p. 45) afirma que “essas escolhas são tomadas de forma consciente, atingem a sociedade em âmbito nacional e estão tradicionalmente ligadas a práticas de caráter estatal-legislativo”. A partir do que foi discutido, podemos questionar o seguinte: como o Estado vê o ensino de línguas e quais e como as leis e políticas são direcionadas a este fim? Ao meu ver, o Estado vê somente pelo viés econômico, em que as massas populares não são priorizadas, não favorecendo o acesso a pluralidade linguística e cultural. Saliento a necessidade de uma lei que não só garanta a oferta obrigatória de espanhol no ensino regular, mas garanta melhores condições de trabalho a nós docentes, como também é importante pensar em melhores condições de ensino para os/as estudantes.

Os excertos apresentados até o momento relacionam-se com a afirmativa de Ojeda (2008, p. 02), já citada nesta pesquisa, sobre as identidades dos/das professores/as. A autora diz que “conhecer a identidade do professor implica em aproximar-se de sua realidade através da sua própria perspectiva, ou seja, desde sua voz”. Dessa forma, é importante mostrar que o *corazonar* se constitui dessa externalização do saber, do sentir e do ser com o coração por meio das emoções, dos sentimentos e da razão.

## **5.2 Público e Privado: línguas estrangeiras para quem?**

A reforma do Ensino Médio, instituída a partir da MP nº 746/2016, e, posteriormente, aprovada na forma de Lei nº 13.415/2017, alterou a LDB “com profundos impactos sobre a organização, financiamento e currículo atual do ensino médio” (PEREIRA, 2021, s/p). Silva (2018) ao focar em torno do ensino de língua estrangeira, principalmente o de língua espanhola, diz que:

tal projeto educacional neoliberal não possui apoio popular para ser implementado na sociedade brasileira, uma vez que foi imposto por meio de uma Medida Provisória – MP nº 746/2016, que não dá voz e visibilidade aos principais atores envolvidos nesse processo educativo: os professores e os alunos e, por conseguinte, que também não condiz com as políticas linguísticas discutidas até então no âmbito da educação linguística brasileira (SILVA, 2018, p. 235).

Segundo Diehl (2018, s/p), “o neoliberalismo prevê, enquanto teoria de orientação ao Estado, o favorecimento de fortes direitos no âmbito individual, o resguardo à propriedade privada, instituições e mercado livre e o livre comércio internacional”. Diante disso, a revogação da Lei do Espanhol foi um ataque à democratização da educação através da “vontade da classe dominante que ocupa os espaços de poder” (SILVA, 2018, p. 243). Nesta mirada Peroni (2015) diz:

entendemos que, em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização das decisões, com espaços de participação que devem ser cada vez mais alargados. O “público”, em oposição ao privado, neste sentido, está sendo construído e está intimamente vinculado com o democrático (PERONI, 2015, p. 22).

As fronteiras entre o público e o privado<sup>61</sup> têm se alterado ao longo da história da educação brasileira. A busca por uma educação pública de qualidade é uma constante e infundável luta. Segundo Peroni (2018, p. 213), “a democratização da educação pública ainda é um longo caminho a trilhar e questionamos acerca das implicações da mercantilização do público”. Essa mesma autora ainda considera que “há uma multiplicidade de sujeitos, com diferentes conteúdos, tentando dar a direção para a educação pública” (PERONI, 2018, p. 213). No sentido desta pesquisa, democratizar se refere ao ato de tornar acessível, a todas as pessoas e classes, a educação pública plurilíngue, com acesso a diversas línguas estrangeiras, o contrário de uma educação composta de desigualdades educacionais.

Como anteriormente pontuado nesta pesquisa, o *corazonar* significa construir pontes para unir tudo que as dicotomias separam, aliás, se configura como uma resposta política insurgente (ARIAS, 2010) que “acontece nas relações sociais, por meio de interações que avivam a percepção de injustiça e socializam os ricos a fim de minimizá-los (SANTOS, 2019, p. 155)”. O *corazonar* torna próximo o invisível e fortalece a mudança. O *corazonar* “é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão (SANTOS, 2019, p. 154)”. Trata-se de uma postura decolonial do saber, do sentir e do ser. Nesse sentido, entendo que professoras/es de espanhol utilizam, diante tanto da obrigatoriedade quanto da não obrigatoriedade da presença do espanhol nos currículos brasileiros, quanto das inseguranças decorrentes dessa política, o *corazonar* a fim de manter a pluralidade linguística, a presença da representação latino-americana que o espanhol constrói, com o propósito de resistir à exclusão de suas identidades no cenário político e linguístico educacional brasileiro.

Ao dialogar sobre a multiplicidade de sujeitos que tentam dar a direção para a educação pública (PERONI, 2018), o professor Ivan mostra o seu *corazonar* ao relatar a sua experiência. Ivan é professor de inglês e espanhol. Atualmente, compõe o quadro de formadores dentro de uma das divisões da Secretaria de Educação local. Segundo ele, foram 20 anos em Centro de Línguas, em uma Região Administrativa do Distrito Federal sendo, três ministrando aulas de inglês e, nos demais, espanhol. Considerar o *corazonar* para este professor significa, portanto, experienciar o infortúnio do outro como se fosse o seu próprio (SANTOS, 2019).

---

<sup>61</sup> Assim como Peroni (2018, p. 214): "entendemos que a relação entre o público e privado não se refere apenas à questão de propriedade, já que Estado e sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos".

[Excerto 16] E em 2012 eu fui para o nível central<sup>62</sup> para compor uma equipe de língua estrangeira que era a primeira vez que havia uma equipe, que na verdade era o núcleo dos Centros de Línguas. Era a primeira vez que a nível central nós tínhamos uma equipe só para cuidar dos Centros de Línguas, que já era uma demanda antiga. E isso foi em 2012, né. Então nós fomos trabalhando para organizar as questões pedagógicas, os documentos orientadores dos CILs, que culminou em 2017 que nós finalizamos as diretrizes pedagógicas dos CILs, que é um documento histórico, né. Por incrível que pareça os CILs não tinham diretrizes pedagógicas. O CIL mais antigo vai completar 46 anos e somente em 2017/2018 que foi publicado, que nós temos diretrizes pedagógicas com matriz curricular dos CILs, pois antes não tinha uma matriz, não tinha oficializado exatamente como era o esquema de trabalho. Então eu participei dessa história aí, também eu tendo sido aluno de Centro de Línguas. E claro o espanhol sempre teve um lugar especial mesmo a nível central. Eu trabalhei também com algumas parcerias com a Embaixada da Espanha para formação de professores de espanhol e várias coisas relacionadas a todas as línguas, mas em especial ao espanhol já que eu me sinto muito identificado com o espanhol apesar de ser professor de inglês e de português também. E por essa minha trajetória no centro de línguas e na Secretaria de Educação eu fui convidado a participar da construção dos currículos da rede pública desde aquele verde *o Hulk* que o povo costuma chamar, o meu nome está lá nele também. Isso da década de 90 que surgiu e o outro o currículo em movimento que eu também participei e o último também participei. E nesse tempo também eu fui convidado a compor a equipe de especialistas do Brasil que construíram as duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular. Então representei o DF em língua estrangeira na construção das duas primeiras versões, porque pontuo as duas primeiras versões porque eu participei disso em 2015/2016 e em 2016 houve a ruptura política que todo mundo conhece no Brasil. Nessa ruptura política que houve eles destituíram todos os especialistas da BNCC, quase todos só alguns que ficaram que estavam mais alinhados ao governo Temer e chamaram mais pessoas de São Paulo, também fundações e etc. Algo ocorreu que eu considero assim que até hoje me causa indignação. A nossa perspectiva nas primeiras versões era 'língua estrangeira', o currículo era neutro para o ensino de qualquer língua e na última versão da qual eu não participei, eles estabeleceram que o obrigatório era o inglês e focaram no inglês. Então isso para nós, assim para mim professor de espanhol, eu estava representando o espanhol na BNCC, então isso foi algo como mais ou menos se jogasse fora 1 ano de trabalho intenso e com especialistas de todo o Brasil. Então isso foi um momento muito difícil na minha carreira de ver que isso aconteceu, mas mesmo assim aqui no DF nós conseguimos manter no currículo em movimento que nós tivemos que fazer uma releitura dele a luz da BNCC. Nós mantivemos a perspectiva de 'língua estrangeira' aqui no DF colocando a observação que o obrigatório é o inglês, mas o nosso currículo é neutro para qualquer língua e aqui nós estamos lutando para manter o espanhol na rede e estamos conseguindo. Porém, ainda precisamos lutar por uma Lei específica que permita que o espanhol seja realmente ofertado e que não corramos mais esse risco de que ele simplesmente seja extirpado dos nossos currículos, né. Nós sabemos que tem muitas pessoas que estão nessa perspectiva de "para quê espanhol" o importante é o inglês que a língua franca, língua de comunicação e essa não é a minha visão até porque eu sou professor de espanhol. E hoje eu estou dando aula exatamente para gestores, supervisores e coordenadores de CILs para implementação das diretrizes [pedagógicas dos CILs] que eu ajudei a construir e também a professores de espanhol trabalhando na perspectiva de

---

<sup>62</sup> Nesse momento, ele se refere à SEEDF onde fica a secretaria e as subsecretarias, no qual ele fez parte da Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação - GEAPLA.

estimular a criatividade e a sensibilidade no ensino e aprendizagem de línguas em especial no caso de espanhol e estou gostando muito dessa nova fase como formador de professores. (Ivan, PE, 31/05/2021)

Essa fala do professor Ivan mostra as emoções embutidas nas relações de poder e ao mesmo tempo dialoga com Mastrella-de-Andrade (2007, p. 101) sobre “as marcas da presença de poder são deixadas em diferentes aspectos da diferença enquanto o processo que caracteriza a identidade”. As manifestações identitárias, nesse excerto, podem ser evidenciadas pela maneira como o professor se vê, ou seja, desvalorizado, bem como ilustra a vulnerabilidade dos/das professores/as diante de um contexto de reformas. O pouco reconhecimento social de seu trabalho, a meu ver, trouxe um sentimento de indignação, tristeza e impotência: foi um “momento muito difícil” em sua carreira. Em minha opinião, é importante ressaltar que um momento difícil na carreira docente consiste na perda tanto do lugar profissional, como do sentido da profissão. Nesta perspectiva, para um/a professor/a de língua espanhola um momento difícil na carreira docente consiste na perda da sua identidade profissional, a partir da negação do espaço para a língua estrangeira, evidenciada nas leis que ora obrigam, ora desobrigam a sua presença; ora incluem, ora excluem; ora reconhecem, ora deslegitimam e ora consideram desnecessária.

Apesar de todo esforço para criarmos os espaços da língua estrangeira no currículo e nos documentos curriculares, a negação do outro, neste processo, evidenciou princípios e práticas hegemônicas da colonialidade (SANTOS 2007). Sabe-se que as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios das ações (MATURANA, 1998). Podemos ver que, embora tenha sido um processo difícil para o professor Ivan, ele continuou na luta e na resistência pelo espaço da língua, como, por exemplo, na construção das diretrizes dos CILs. As lutas mobilizaram diversos tipos de conhecimentos, e neste caso, o professor *corazonou* ao assumir a responsabilidade pessoal de entender e mudar o mundo, o que persistiu, como resultado, no processo de formação de outros/as professores/as no âmbito do entrelaçar da emoção e da razão.

A participação do setor privado<sup>63</sup>, dos setores dominantes na educação brasileira se mostra por meio da correlação das forças políticas e econômicas, o que imprime uma lógica mercantil à educação. Isto corrobora a fala do professor Ivan quando diz: “e nessa ruptura

---

<sup>63</sup> Adrião (2018) subdivide a privatização da educação em três dimensões: privatização da oferta educacional, privatização da gestão da educação e privatização do currículo.

política que houve eles destruíram todos os especialistas da BNCC, quase todos só alguns que ficaram que estavam mais alinhados ao governo Temer e chamaram mais pessoas de São Paulo e também fundações e etc”. A criação da BNCC se deu num espaço de disputas de interesses. Especialistas a consideram privatizante, uma ameaça à autonomia, e responsável por conduzir a formação do estudante por caminhos contrários à emancipação do sujeito (BRANCO *et al*, 2018). Assim, as mudanças priorizadas pelo Governo Federal, vigente na época, contemplaram os interesses dos empresários da educação e os interesses mercadológicos:

Outro movimento mais recente e com grande influência no debate acerca da Reforma é o Movimento Pela Base (MPB), criado em abril de 2013, a partir do seminário internacional “Liderando Reformas Educacionais”, que ocorreu nos EUA e foi organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. Esse movimento tem tido centralidade na divulgação e organização do debate sobre a Base Nacional Curricular Comum. O Movimento Pela Base, composto por grandes grupos econômicos brasileiros multinacionais e fundações empresariais, tem aglutinado, em torno da BNCC, empresas de consultoria educacional nacional e internacional e instituições de governos e políticos de esferas parlamentares e executivas, em estados e municípios. Além disso, estabeleceu alianças com o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o próprio MEC (Ministério da Educação), signatários das três versões da BNCC. Assim, o que se desenha é que o documento “Base Nacional Curricular Comum” sintetiza interesses plurais de grandes grupos empresariais, dentre os quais muitas multinacionais e grande parte de matriz nacional (PEREIRA, 2021, p. 143).

Nesta perspectiva, Peroni (2018, p. 213), sobre suas pesquisas, destaca que:

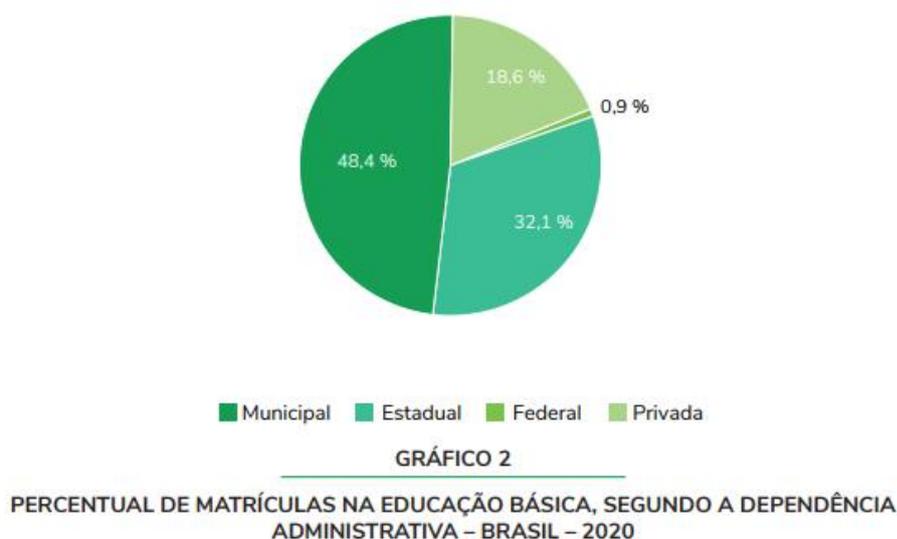
Temos uma trajetória de pesquisas sobre o tema da privatização do público sob o ponto de vista da lógica de mercado na educação. Neste momento de retrocessos democráticos em nível local, nacional, regional e internacional, em que o grupo conservador, que sempre esteve presente na história brasileira, ganha visibilidade na correlação de forças pela direção das políticas educativas.

A revogação da Lei do Espanhol, por meio da reforma do Ensino Médio, é um exemplo evidente de retrocesso democrático. Com essa lógica de mercado, a educação na mão dos capitalistas, a professora Paulo questiona:

[Excerto 17] Você vê uma coisa, eles querem tirar o espanhol do ensino público, mas na escola privada vai ter espanhol. Eu achei isso muito engraçado porque a escola privada ainda não a tirou do currículo, tem escola que leva para Espanha. Então tipo assim: é espanhol para quem? Porque o filho rico nunca deixou de aprender espanhol, mas aí nega para o filho pobre. E, assim, se o espanhol não morreu foi por causa da galera do sul, né, que começou ativamente levantando a bandeira. (Paulo, PE, 01/06/2021)

Ao refletirmos sobre a fala da professora<sup>64</sup>, podemos interpretar que ela reconhece a diferença entre o perfil de estudantes atendidos pela escola pública e pela escola privada. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2020)<sup>65</sup>, mais de 80% do alunado no Brasil é atendido pela escola pública, logo a BNCC se contradiz ao dizer que: “não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 05). Dessa maneira, suscita a indagação: A quem atende a BNCC? Para quem foi feita com ênfase exclusiva no inglês? Para quem foi retirado o espanhol? Os que possuem condições de pagar pelo ensino, terão as aulas de espanhol. No entanto, os que não podem, sairão perdendo. Assim, temos uma dicotomia: os favorecidos e os não favorecidos, crítica suscitada pela professora Paulo. Com isso, ressalto que os movimentos de luta e resistência, como o #FicaEspanholBR, batalham por mais línguas estrangeiras na escola pública, com o intuito de romper essa distância de acesso às classes sociais vulneráveis e desfavorecidas.

Quadro 4: Porcentagem de alunos na escola pública



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

<sup>64</sup> Ela escolheu como seu pseudônimo o nome: Paulo.

<sup>65</sup> BRASIL. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 out. 2021. O Censo Escolar é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País.

O excerto acima nos remete à afirmativa de que a privatização pode acontecer de diversas formas (PERONI, 2015; 2018). Silva argumenta que:

A política linguística sempre está relacionada à uma política financeira, como podemos perceber no texto da lei de reforma, pois se trata mais de uma decisão política do que linguística, isto se aplica claramente na questão de línguas estrangeiras adotadas na escola, qual língua estrangeira adotaremos na escola? A língua dos nossos vizinhos ou a língua do mercado? Obviamente, como podemos perceber, essas perguntas serão respondidas de acordo com o grupo social que esteja no poder, exercendo poderes tanto legislativos como judiciários, criando políticas linguísticas que promovam a diversidade linguística ou a exclusão da diversidade linguística, como vimos na Lei 13415/17, a qual dispõe alterações significativas na educação básica, principalmente, no ensino médio (SILVA, 2018, p. 241).

Neste raciocínio, entendo que a reforma do ensino médio, especificamente acerca das políticas linguísticas, aprofunda as desigualdades educacionais, visto que a BNCC se contradiz ao dizer: “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor). Que igualdade educacional é essa que, ao invés de promover a diversidade linguística e cultural, determina a exclusão? Seria então o espanhol e as demais línguas estrangeiras um aprendizado não essencial? Que igualdade educacional é essa que visa fomentar a mão de obra necessária para a reprodução do capitalismo, aceitação da precariedade e das desigualdades? A igualdade seria oferecer menos para os adolescentes e jovens da escola pública? Dessa forma, considero importante assumirmos atitudes de luta a fim de que as políticas superem as desigualdades educacionais sem destinar menos verba para as grandes massas populares.

Nesse aspecto, a professora Victoria Santa Cruz mostra o seu *corazonar* ao falar do contexto da reforma Novo Ensino Médio, dado que a sua resposta se configura como uma política insurgente ao acreditar e oferecer o seu melhor para o seu alunado:

[Excerto 18] Então assim porque os governantes na verdade eles só querem enxugar, enxugar, enxugar a máquina pública, né? Então a gente não tem garantia, a verdade é essa, é essa luta constante mesmo se não a gente não tem nada garantido. [...] Olha eu vou ser sincera, as minhas expectativas não são boas, eu não acredito no novo ensino médio, falo para quem quiser ouvir, que eu não acredito nesse projeto, eu acho que é um projeto é... de, assim, de que vai prejudicar o aluno, entendeu? É um retrocesso eu acho esse ensino médio, eu acho que é um retrocesso e é, então eu não

tenho boas expectativas. Agora, assim, eu vou tentar fazer o meu melhor como eu tento sempre e vou tentar. E eu acredito que o meu aluno, o que eu puder fazer para que ele não seja... para extrapolar o que o governo quer para ele, que não são boas coisas, porque esse novo ensino médio aí ele está dizendo quem é que vai mandar e quem não vai. (Victoria Santa Cruz, PE, 07/06/2021)

O discurso da professora Victoria apresenta pertinentes críticas ao governo. Acredito que possamos interpretar as falas dela, a partir das seguintes questões: afinal, o que governo quer oferecer? O que se espera da formação oferecida aos jovens? Qual o perfil de juventude, de nação, que se quer formar? O governo, principal instituição de poder na sociedade, com suas práticas autoritárias e dominadoras, conduz a educação para os interesses mercadológicos da classe dominante. O seu exercício, especificamente no âmbito educacional público, se apresenta dissonante ao que o campo supracitado carece. A educação enfrenta obstáculos sancionados por seus próprios gestores, impasses cujo cenário se altera gradativamente. Ao gerenciar a educação sob uma lógica mercadológica, perdemos a premissa de um projeto de educação pautado na universalização da mesma, na responsabilidade, na transformação da sociedade, na superação das injustiças sociais e na pluralidade linguística e cultural.

No momento em que a professora Victoria repete “enxugar, enxugar, enxugar” certamente a ênfase é dada aos cortes de gastos. Neste sentido, é importante mostrar que o enxugamento, quase sempre, é voltado para saúde e educação. A conhecida PEC do Teto de Gastos promulgada em 2016, por meio da Emenda Constitucional 95, pelo então ex-presidente Michel Temer, responsável por estabelecer um limite aos gastos públicos nas áreas sociais pelos próximos 20 anos, corrigida a inflação do ano anterior. Tendo em vista que as duas áreas são sustentadas majoritariamente pelo gasto público, observa-se que, desde a promulgação da EC 95/2016, a educação e a saúde sofreram cortes. Neste sentido, educação e saúde, que são em massa custeadas pelo Estado para atender à população mais pobre, são e estão sempre ameaçadas. Em abril este ano de 2021, o presidente Jair Bolsonaro sancionou a Lei Orçamentária de 2021 com veto a R\$ 19,767 bilhões. Os maiores bloqueios foram nos ministérios da Educação (2,7 bilhões), Economia (R\$ 1,4 bilhão) e Defesa (R\$ 1,3 bilhão), sendo o da Educação o maior de todos.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/749955-orcamento-2021-e-sancionado-educacao-economia-e-defesa-tem-maiores-cortes/>. Acesso em: 25 out. de 2021.

Figura 3 - Uma junção das manchetes da internet

MENOS INVESTIMENTOS

## Orçamento de 2021 é aprovado com cortes em áreas centrais para o combate à covid-19

Senadores criticam corte de R\$ 4,2 bi do orçamento da Educação para 2021

Ciência e tecnologia, saúde e educação têm previsão de investimentos menor que os valores executados em 2020

Marcos Pontes critica corte de R\$ 600 milhões no orçamento da ciência a pedido do Ministério da Economia: 'Falta de consideração'

**Governo quer corte na Educação e na Saúde para custear auxílio emergencial**

**Líder da Minoria no Senado denuncia cortes na saúde e educação**

Senador Jean Paul Prates (PT-RN) critica governo Bolsonaro, por agravar a crise social ao promover cortes no Orçamento e detonar verbas para a área social. "A política de austeridade é um atentado contra a juventude e o futuro do país", critica

Cortes no orçamento da ciência brasileira são destaque na imprensa internacional

Nature, Science, Deutsche Welle e SciDev.Net repercutem o manifesto de entidades ligadas à ciência, alertando para o declínio da área

**Após cortes na Saúde, governo diz que verba ligada a pandemia está garantida**

Pasta perde R\$ 2,3 bi, mas gastos com vacinas, medicamentos, UTIs e profissionais ligados à Covid-19 não devem ser afetados

Fonte: autoria própria, 2021.

O professor Jacob Allende também corrobora essa complexa situação ao discutir que:

[Excerto 19] Uma coisa que eu acho bastante complexa ou problemática é como a gente sabe que a língua está notoriamente relacionada a geopolítica, mas eu fico triste em pensar que o ensino de uma língua num país, por exemplo, o Brasil, que só temos uma língua oficial digamos assim. Vê que uma língua, a possibilidade de você, como a Marina Trajano<sup>67</sup> falou antes de se inserir, porque quando a gente sabe uma outra língua a gente conhece outras culturas tem outras possibilidades né, e aí eu fico triste em saber que a língua ele serve como um jogo político sabe de “ah revoga, não revoga”; “ah eu não gosto de tal país eu não tenho relações com esses países”, então vamos cortar o espanhol porque o espanhol não vai trazer benefícios políticos né. Então eu acho, assim, que me entristece vê que uma língua, no caso o espanhol, está sempre atrelada a um jogo político, um jogo político de disputa sabe, quando entra um governo entra uma lei e tira. (Jacob Allende, PI, 26/05/2021)

Esses posicionamentos nos permitem pensar nos objetivos e nas funções da escola pública. Libâneo (2012, p. 15) aponta: “o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual”. Isso também abre o questionamento: qual a escola que sobrou para os pobres? A lógica neoliberal, que classifica a educação como mercadoria, reforça as colonialidades existentes. O pensamento abissal continua a prescrever como as coisas devem ser, logo, as reformas, tais como a do Novo

<sup>67</sup> Outra participante da pesquisa, que conversou junto com o Jacob Allende.

Ensino Médio, responsáveis pelo apagamento da pluralidade linguística, agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber.

Ao dialogar com essa temática da escola, especificamente em relação a escola que sobrou para o pobre, o estudioso Bernard Charlot (2019) discorre sobre a constituição desse mercado escolar:

O capitalismo, porém, não visa à satisfação dos desejos, ele procura o lucro, produzido em situações de desigualdade social estrutural; portanto, a classe dominante tem de impor, de forma ou outra, normas que mantêm sua riqueza e seu poder. [...] Os jovens encontram-se, assim, engajados em uma grande corrida escolar, regida por uma impiedosa lógica da performance e da concorrência – forma escolar do “livre mercado” neoliberal. Os jovens são livres, eles não têm mais que aguentar o peso de um monte de normas impostas pelos adultos, desde que... estudem, estudem, estudem, para preparar as provas, tirar notas boas e, um dia, entrar na universidade (CHARLOT, 2019, p. 170).

A racionalidade neoliberal tem colonizado a esfera educativa. Fundamento essa lógica neoliberal, a partir da discussão de Trevisol e Almeida (2019), que se baseiam na perspectiva de Dardot e Laval (2016), em que entendem o neoliberalismo, a partir do conceito de razão-mundo. Neste sentido, Trevisol e Almeida (2019, p. 202), ao citarem Dardot e Laval (2016), definem o neoliberalismo “como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens sobre o princípio universal da concorrência”. Conforme destacam Trevisol e Almeida (2019), entender o neoliberalismo baseado no conceito razão-mundo consiste em compreender que as influências do modelo produtivo capitalista instituem, na educação, um fundamento mercadológico. Com isso “a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global” (TREVISOL; ALMEIDA, 2019, p. 203). Acrescento que esse modelo, predominantemente competitivo, determina a negação das emoções, do *corazonar*, o que cria obstáculos à prática educativa progressista. Sendo assim, Bernard Charlot (2019) levanta a questão de a qualidade da educação ser discutida a partir de indícios e classificações, invés de uma perspectiva antropológica. Neste sentido, o autor aponta que:

as avaliações feitas no Brasil pelo SAEB só se importam pelo português e a matemática. História, Filosofia, Arte, Educação Física, consciência ecológica, educação contra todas as formas de discriminação etc.? São excluídas das avaliações da “qualidade da educação”! Sendo assim, os discursos sobre essa qualidade repousam sobre uma representação empobrecida do ser humano e da sua educação e, na verdade, encenam uma concorrência internacional na aprendizagem de disciplinas consideradas economicamente lucrativas (CHARLOT, 2019, p. 171).

De um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser pautada tanto na justiça social, a fim de formar cidadãos conscientes e participativos na vida da sociedade, quanto na capacidade de fazê-los refletir sobre as diferentes realidades. A estudante Um Fidalgo faz menção às questões de classe social e *corazona* por meio de uma postura decolonial, como podemos discutir, a partir do excerto a seguir:

[Excerto 20] Ah e um ponto que eu queria citar também é sobre a educação no Brasil, porque no momento que a gente ensina outras línguas até para essas áreas de mais periferias, como [Cidade X] né, até se for para as crianças elas vão começar a perceber, a ter uma percepção diferente sobre as coisas e a ter uma percepção própria.

*Karen:* Sim, realmente você tocou num ponto interessante de pensar. O acesso da gente, digo da gente porque eu também me incluo, pois sempre estudei em escola pública e sou da área de periferia, talvez estejamos um pouco em desvantagem que é sempre de menor investimento. Então você por meio da língua tem acesso a outros mundos, outras culturas e é uma forma diferente de ver e buscar novas perspectivas, né.

*Um fidalgo:* É realmente muito importante mesmo. Um dia, eu meus pais e meus tios e minhas tias estávamos falando que no passado eles tinham a ideia de que iriam estudar de que queriam estudar, mas depois iam trabalhar e queriam estudar e trabalhar, para adquirir alguma coisa. Como a minha família veio de uma situação mais pobre e de periferia então nunca tiveram muitas oportunidades. E agora como a gente tem acesso, a tecnologia veio para isso, felizmente a gente tem mais acessos, podemos ter acesso né, é algo que nós podemos mudar essas concepções, essa ideia de que o pobre sempre vai estudar e depois vai trabalhar, assim claro que a gente sabe que as oportunidades ainda não são tantas assim. Mas a gente pode pensar, a gente pode ter a nossa própria opinião, por exemplo, em não aceitar certas atitudes seja de governo, seja de uma comunidade, então assim a gente pode evoluir cada vez mais e a língua principalmente ela traz isso, ela traz essa percepção para a gente. (Um fidalgo, EE, 14/06/2021)

A fala de Um fidalgo pontua a importância dos/das professores/as e estudantes questionarem as macropolíticas, manterem a pluralidade política e cultural em nosso país e lutarem por uma educação pública de qualidade que atenda aos interesses dos corpos que não estão em posições de privilégios. Considero que o acesso à diversidade linguística não é uma “cortesia” ou um privilégio, mas um direito. A tomada de consciência daquela aluna mostra que ela se percebe dentro das colonialidades nas diferentes esferas da vida. Em suma, a escola que sobrou para os pobres, foi a escola pública que tem “função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Nesse sentido, o posicionamento da estudante é de suma importância para pensarmos na pluralidade linguística. A meu ver, o seu discurso apresenta indícios de resistência no momento que ela diz “a gente pode ter a nossa própria opinião, por exemplo, em não aceitar certas atitudes”. Isso, a meu ver, sugere que não é um documento ou lei governamental que cessará a luta, pois essa continua e continuará. Não aceitar certas atitudes possibilita a tomada de consciência para a resistência da presença de línguas, como para a democratização da educação e a abertura de espaços plurais. Por isso a relevância de termos variedade de línguas estrangeiras nos currículos, e não apenas uma, caso contrário, o currículo fica menos plural, menos diverso, com menos abertura para o intercultural. Em minha opinião, isso está relacionado com democratizar a educação, ou seja, priorizar a formação plural do indivíduo em conhecimento linguístico e intercultural.

A professora Luna, da Universidade, problematiza uma questão bastante interessante sobre a responsabilidade e o compromisso que devemos ter de nossas discussões, na Universidade, chegarem aos ouvidos do mundo que está fora dela:

[Excerto 22] O doutorado é seu último título. Uma pesquisa, um artigo, uma investigação, um curso, não sei quanto, tudo isso é pós doutorado, não é título não, mas as pessoas acham que às vezes é. Outras querem usar como se fossem, porque isso fica mais chique, e fica mais distante do que a gente estava falando, fica distante da outra linguagem, isso que não dá, nós estamos pagando as consequências de nós estarmos aqui, e não conseguir falar com a base. Ao não conseguir falar com a base tem alguém que fala igual a base, ou tem alguém que fala alguma coisa que a base escuta, aí o espanhol vai onde? O espanhol gente pelo amor de Deus, o espanhol faz parte do universo que nem faz parte da base e nem do outro, deveríamos estar entrelaçando as coisas, a gente fica escondido né! (Luna, PU, 01/06/2021)

A fala da professora Luna corrobora a fala da professora Paulo e da professora Marina Trajano, conforme citadas a seguir:

[Excerto 23] Então assim a gente quer fazer que o espanhol seja oferta obrigatória, sendo que o pai do aluno não sabe da importância do espanhol é ele que vai trazer o nosso voto a nossa força e vai fazer volume, trazer a militância, porque só é visto quem é volume, né. [...] E nem eu como professora estava sabendo de todos esses fatos, então acho que precisa de mais divulgação, abrir esse leque e mostrar para o mundo qual a importância do espanhol. (Paulo, PE, 01/06/2021)

[Excerto 24] Esse debate que nós tivemos aqui ele vai ser um debate que futuramente, eu e Jacob quando estivermos na sala de aula, vamos levar esse debate para sala de aula. O que está acontecendo com a língua espanhola aqui no Brasil? No ensino? Gente, é importante para que os alunos se atentem, porque a gente tá na nossa zona de conforto aqui só falando de professora de espanhol para professora de

espanhol e ‘ah é tudo legal’ vocês vão concordar se eu falar ‘ah o espanhol é desvalorizado’ vocês vão concordar, mas não me interessa muito que vocês concordem, com todo respeito a vocês [risos], mas a gente precisa levar esse debate para outros lugares. (Marina Trajano, PI, 26/05/2021)

No momento em que mostrei à professora Paulo uma linha do tempo das idas e vindas do espanhol no sistema educativo brasileiro, ela apontou que “nem eu como professora estava sabendo de todos esses fatos”. Em nossa conversa, ela afirmou nunca ter escutado sobre essas inconstâncias e como isso precisaria ser mais divulgado para a sociedade em geral, com o intuito das pessoas conhecerem o espaço que o espanhol teve e tem no Brasil, em sua trajetória histórica. As manifestações das professoras Paulo e Marina entram em diálogo com o que diz Paraquett (p. 2009, p. 129): “tenho a impressão de que falamos para nós mesmos, em grupos fechados, sérios e competentes certamente, mas fechados em nossas discussões”.

Neste sentido, este estudo apresenta um compromisso político, ético e social importante, uma vez que, é possível afirmar que, através das conversas, a pesquisa se tornou um meio de divulgação tanto da situação do espanhol no país, como das lutas para os/as próprios/as participantes. Até onde minhas leituras chegaram, observei que as pesquisas abordam a questão da história de idas e vindas do espanhol no sistema educativo brasileiro, discorrem sobre o movimento de lutas, porém, se evidencia uma carência de pesquisas que enfoquem como as/os professoras/es se veem e se sentem diante desse cenário.

A professora Marina e o professor Jacob, ambos em formação inicial, participaram juntos da conversa. Como podemos observar no excerto 24, Marina também vê a necessidade de levarmos a discussão para outros lugares. Isso nos remete à luta do movimento #FicaEspanholBR e sua grande contribuição para a mobilização da sociedade e para o retorno dos direitos linguísticos dos estudantes. O movimento iniciado no Rio Grande do Sul, atualmente conta com apoiadores de todo país, em outras palavras, se configura como uma luta nacional. Considero essa luta, um *corazonar* inspirador, pois através da presença compartilhada e do compromisso ativo, indispensáveis para despertar as emoções motivadoras, as vozes ganham espaços e fortalecem o inconformismo perante as desigualdades.

Acredito que as falas das professoras mostram que a história de luta da democratização da educação continua. Assim, precisamos assegurar a reflexão crítica e avançarmos no sentido de diálogos, participação, coletivização das decisões, direitos sociais,

para materializá-los em políticas na defesa de uma educação realmente pública e de qualidade. As decisões do Estado para com a Sociedade civil sustentam as estratégias de manutenção da colonialidade do saber, do ser e do sentir. A autora Peroni (2015) ressalta:

entretanto, ao mesmo tempo em que ocorrem algumas conquistas sociais para a democratização da educação, em um processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado com implicações para o processo de democratização (PERONI, 2015, p. 28).

Neste sentido, concordo com a fala de Peroni (2015, p. 30) sobre a lógica de mercado na educação ser um retrocesso. É pertinente lembrar que os parâmetros de avaliação de retrocesso são diferentes para cada contexto. Nesse caso, considero essa lógica uma regressão diante das discussões apontadas até o momento por meio da difusão da ideologia do mérito, uma vez que coloca tanto a educação à margem dos interesses empresariais quanto cerceia os direitos, dado que historicamente tudo isso já esteve presente na educação brasileira. As consequências desse processo consistem no aumento dos abismos sociais e, conseqüentemente, um aprofundamento das desigualdades educacionais. Finalizo este subtópico com a fala do Professor Ivan, que concebe o *corazonar* como uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo” (SANTOS, 2019, p. 155).

[Excerto 24] E aí eu não quero me delongar muito de só para finalizar aqui isso a pouco tempo Coldplay lançou um novo álbum e eles fizeram neste lançamento uma *live* com um astronauta francês na estação espacial que foi muito bonita essa conversa deles. Eles perguntaram [ao astronauta] o que mais te chama atenção nessa sua vivência. Aí o Astronauta disse que: “é ver a terra daqui porque aqui não existem fronteiras, as fronteiras elas são criações humanas e quando a gente tá aqui eles não existem nós somos só uma única coisa que é a Terra”. Então essa reflexão do que está acontecendo na Terra o que está acontecendo em mim e o que que eu posso fazer para mudar isso. [...] E o que que eu posso fazer disso tudo, o que eu posso fazer para contribuir para um novo mundo, um mundo sem fronteiras ou então em que as fronteiras não sejam muros, mas sejam pontes de contato. (Ivan, PE, 31/05/2021)

As considerações do professor Ivan recapitulam as divisões como linhas globais são abissais, marcadas tanto pelo sentido literal quanto no metafórico (SANTOS, 2007), ou seja, marcado tanto pelo erguimento de fronteiras quanto pelo reforço das colonialidades. Para

pensarmos um mundo em que as fronteiras sejam pontes de contato, devemos combater as linhas abissais no fortalecimento de intervenções contra-hegemônicas. Trata-se, portanto, do uso de instrumentos conceituais e políticos para o confronto das colonialidades de saber, de ser e de sentir. Todo esse contexto de obrigatoriedade e não obrigatoriedade cria linhas abissais que fortalecem as colonialidades, o que afeta a mim, aos/às meus/minhas colegas de profissão, de modo que nos sentimos desvalorizados/as; o que afeta aos/às estudantes, pela restrição do acesso à pluralidade linguística e como também afeta a comunidade em geral, pois perde oportunidades de desenvolvimento pessoal, cultural, profissional e de ampliação das relações vizinhas. No item seguinte, retomo as percepções dos/das participantes, mas, neste momento com um enfoque maior na expressão e atribuição de sentidos pela linguagem artística.

### **5.3 A sensibilidade como fonte de experiência**

A vida e a arte se comunicam. Esse processo de relacionar a linguagem artística com o nosso contexto profissional de professores/as de espanhol, nos incita a pensar o que muitas vezes não foi pensado. Nóbrega (2008, p. 143) em seu trabalho sobre: “Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty” diz que “a linguagem sensível configura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética”. Desse modo, em um entrelaçar da sensibilidade com a busca por uma significação, apresentei aos/às participantes, no meio das conversas, algumas obras artísticas como potência e meio de expressão. Em seguida, perguntei a eles/as como poderíamos relacionar essas obras com o nosso contexto de atuação profissional. Para nossa conversa, preparei vários slides com elementos audiovisuais e multimodais que pudessem nos inspirar. Aqui, especificamente, faço menção ao slide em que eu trazia a imagem da obra “O grito”, do pintor norueguês Edvard Munch, “Guernica”, arte produzida pelo famoso pintor espanhol Pablo Picasso; um poema de Conceição Evaristo intitulado de “Tempo de nos Aquilombar”<sup>68</sup>, e a música “Enquanto Houver Sol”, da banda de rock Titãs. Veja abaixo o slide utilizado com as obras:

---

<sup>68</sup> Exemplo de um trecho do poema: “É tempo de caminhar em fingido silêncio/ e buscar o momento certo do grito, / aparentar fechar um olho evitando o cisco/ e abrir escancaradamente o outro [...]”.

Figura 4 – Slide com as obras artísticas



**Titãs- Enquanto houver Sol**

Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Ainda haverá  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando que se faz o caminho

**Tempo de nos aquilombar**

CONCEIÇÃO EVARISTO

**É** tempo de caminhar em fingido silêncio, e buscar o momento certo do grito, aparentar fechar um olho evitando o cisco e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos para os vazios lero-leros, e cuidar dos passos assuntando as vias, ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém, mas olhar fundo na palma aberta a alma de quem lhe oferece o gesto. O laçar de mãos não pode ser algema e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos, e que venham os dias futuros, salve 2020, a mística quilombola persiste afirmando: “a liberdade é uma luta constante”.

Homenageada como personalidade literária de 2019 pelo Prêmio Jabuti, Conceição Evaristo é autora dos romances “Ponciá Viçêncio” e “Canção para o tempo que se vai”.

Fonte: própria autoria, 2021.

A professora Paulo, ao ver as obras, prontamente expressou:

[Excerto 25] Eu acho que de desespero. Mentira [risos]. Porque assim o nosso problema é que a gente sai de um conto onde tipo tudo vai ser bonito, vai ser maravilhoso e todo mundo vai querer aprender e quando você chega na realidade você não tem nenhum apoio. [...] Essa nossa questão da academia e da realidade, quando você ver que tipo assim, nem a questão da realidade né, mas a questão do espanhol aqui no Brasil e não fora, que o espanhol é uma mercadoria de venda, é uma ilusão, é igual o grito aqui é o caos. É você vender para os pais que o seu filho está aprendendo outro idioma e os filhos não tem interesse algum. E você tem que vender o interesse, você tem que vender o seu amor “ah eu gosto de espanhol, eu estudo espanhol por isso e por aquilo” e aí você acaba se desgastando, você como profissional, porque se fosse uma via de mão dupla você conseguiria conduzir muito melhor. E aí tipo assim como você, muitas vezes, não vai conseguir essa via de mão dupla você fica em pânico real. Você é a Segunda Guerra Mundial, onde o espanhol é uma questão de “não reprova professora, então porque que eu vou me dedicar”. A gente, como professora de espanhol, a gente sempre tem que estar justificando porque a gente é professor de espanhol, porque é importante você aprender outro idioma. Mas é igual a música, ainda há esperança né. (Paulo, PE, 01/06/2021)

Ao dizer “é vender para os pais que seu filho está aprendendo outro idioma”, a professora Paulo me impulsiona às seguintes indagações: por que temos de vender o espanhol? O inglês não é necessário vender? Já estaria vendido? O que isso significa histórica

e culturalmente? Significa que o espanhol não entra como língua de prestígio e de desejo. Entra como uma língua a mais, uma língua diferente. O seu real significado de diversidade, de valorização da diferença se dilui dentro da perspectiva que privilegia o mercado e seu poder de venda. Não há reconhecimento do espanhol como língua presente em países latino-americanos. Não há reconhecimento de suas histórias.

Por essa razão, repetimos a história, não aprendemos com ela. Repetimos os riscos à democracia, repetimos as exclusões, as linhas abissais, as colonialidades, as exaltações daquilo que é ocidental e distante, à medida que desprezamos o que está ao nosso lado e com o qual teríamos muito a nos identificar. Com isso, a professora dialoga com o que diz Parquett (2009, p. 127): “muitas escolas brasileiras, em particular as privadas, adotam o espanhol em seus programas, oferecendo a seu público, e como estratégia de *marketing*, uma língua ‘diferente’”. Assim sendo, oferecer o espanhol seria uma estratégia meramente mercadológica e não um enaltecimento do idioma e das potencialidades que ele pode oferecer. Dessa forma, continuamos desejando ser “o que não somos”, como afirma Quijano (2005). Entretanto, concordo com o autor que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126).

Ainda sobre essa questão de venda, quando a professora diz: “e você tem que vender o interesse, você tem que vender o seu amor ah eu gosto de espanhol, eu estudo espanhol por isso e por aquilo e aí você acaba se desgastando, você como profissional [...] a gente sempre tem que estar justificando porque a gente é professor de espanhol”, considero importante expressar que muitos dos/das participantes manifestaram esses sinais de cansaço para justificar o valor da língua, os benefícios de aprender o idioma, até mesmo para justificar o amor pela profissão como forma de conquistar um espaço. Por essa razão, as emoções possibilitam a compreensão da vida profissional do professor. Conhecer sua identidade profissional significa adentrar às suas experiências emocionais em relação ao seu trabalho, que são construídas em relações sociais e sistemas de valores.

Outro ponto a ser considerado é quando a professora diz que “o nosso problema é que a gente sai de um conto onde tipo tudo vai ser bonito [...] e quando você chega na realidade você não tem nenhum apoio”. No excerto a seguir, ela demonstra percepções advindas da relação da academia com o cenário fora dela. Sobre a realidade fora da academia, essa professora ainda completa:

[Excerto 26] É muito triste quando você vê a realidade são tantas coisas. Aí você vive em uma NÁRNIA [risos]. Dá vontade de falar assim “bora Paulo Freire, levanta aí desse túmulo e vai para escola aqui do século XXI” [risos]. [...] Mas é igual eu falei para você é difícil, assim, a academia não te traz nenhum suporte para você enfrentar alunos periféricos. (Paulo, PE, 01/06/2021)

Os termos “conto” [excerto 25] e “NÁRNIA” [excerto 26] nos trazem uma imagem de fantasia, ou seja, a realidade da academia não condiz com a realidade que os docentes encontram no mercado de trabalho. Nárnia é fantasia, mas é também o lugar da afetividade, o lugar da segurança, o lugar da utopia realizada. Diante disso, acende-se o questionamento: qual a realidade das condições de trabalho que o/a docente se encontra em seu processo de formação inicial? Tal afirmativa me remete “a falta de conexão do que é aprendido na universidade e o que é vivenciado na escola” (BORELLI, 2018, p. 62). Isso também se configura na fala de Luna, professora doutora da Universidade:

[Excerto 27] [...] quando você for para a realidade, a realidade não tem motivação, a realidade não tem obrigatoriedade, se não tem obrigatoriedade, o cara faz se ele quiser, ele não vai ser reprovado. Não estou dizendo que ele tem que ser reprovado ou não, muito pelo contrário, seria o maior prazer se a gente desse conta e dar para ser. Você entrar em sala de aula e oferecer alguma coisa que o cara consiga aceitar, mas aí é outra história, não com 18 turmas, com 18 turmas você faz o que der para você fazer. Essa é uma das realidades também que a gente enfrenta. Então é tipo, quando eu dei aula para o sétimo ano, eu descobri que queria fazer o doutorado, porque eu não queria dar aula para o sétimo ano nunca mais. (Luna, PU, 01/06/2021)

Neste sentido, é preciso pensar na distância entre a escola e a universidade para o processo de formação de professores/as de línguas. A universidade se distancia da escola na formação docente, à medida que não conhece a sua realidade, as suas necessidades, da mesma maneira que não mostra como funciona o mercado de trabalho, tão pouco como as distintas realidades deste mesmo mercado de trabalho, ou seja, formando professores/as à parte do chão da sala de aula da educação básica. Mastrella-de-Andrade (2020, p. 19) argumenta que “a distância que, em geral, os cursos de formação mantêm da escola promove um apagamento deste local enquanto espaço formativo para a docência”. Considero que essa distância influencia em grandes proporções as emoções e as identidades dos/das professores/as, no sentido de eles se sentirem preparados/as ou não para enfrentar a realidade da educação básica.

Como podemos observar nos excertos 25, 26 e posteriormente no 27, há uma certa distância entre a teoria e a prática. Concordo com Borelli (2018, p. 17) ao dizer que a universidade é “como uma entidade que muito fortemente mantém colonialidades por meio do privilégio epistêmico”. Assim sendo, precisamos “pensar no conceito de colaboração que fundamenta essas propostas de parceria escola-universidade, para que não prevaleça a fragmentação de partes que compõem o todo” (SILVESTRE, 2017, p. 113). Borelli (2018, p. 14) argumenta a favor da problematização dos aspectos que contornam a formação docente com o intuito de olhar para a universidade como um projeto decolonial, ou seja, significa repensar possibilidades, a fim de romper com as colonialidades:

olhar para a universidade em um projeto decolonial nos ajuda a desafiar sua estrutura disciplinar, de saberes compartimentalizados, que ainda a caracteriza. Nos possibilita repensar tantos binarismos: teoria e prática, professor e aluno, pesquisa e sala de aula, para que possamos nos reconhecer em um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e variadas formas de construção ou compartilhamento desses saberes. Nos ajuda também a transgredir a hierarquia que confere excelência ao conhecimento científico em detrimento de outras formas de conhecer (BORELLI, 2018, p. 14).

O discurso da professora Luna corrobora com as falas dos/as professores/as da escola sobre a realidade ao saírem da graduação, sobre a realidade da sala de aula e do mercado de trabalho. Ao mencionar que queria fazer o doutorado para nunca mais ministrar aulas para o sétimo ano, a meu ver, podemos notar resquícios de traumas da realidade perversa das colonialidades que hierarquizam corpos no trabalho; no entanto, Luna transformou esse desprazer em uma realidade alternativa de fuga, bem como numa razão para continuar a lutar. O afugentamento da profissão consiste no reflexo das más condições de trabalho docente como salários baixos, seguido de desvalorização, salas superlotadas, falta de materiais didáticos, sobrecarga de trabalho, carga horária baixa da disciplina e invisibilidade. Essa carga horária baixa da disciplina, por exemplo, demanda que o/a docente de espanhol dê muitas aulas semanais, ou para todas as turmas de uma escola pública ou para várias escolas privadas. Esta situação acarreta em uma grande quantidade de trabalho burocrático, como o preenchimento de muitos diários escolares, correção de muitas provas e atividades, o que ocasiona em cansaço e desmotivação, e mais que isso, em enfermidades.

A professora Luna se refere ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff como golpe, e diante disso afirma:

[Excerto 28] eu fiquei super preocupada no processo do golpe, porque eu pensei, e agora como eu vou entrar em sala de aula, eu verbalizei isso em algum momento. Naquela época não tinha *live*, porque senão eu teria feito uma *live* chorosa, e agora o que vai acontecer? Porque era essa a sensação que eu tinha, o quê que vai acontecer, quando eu vou entrar em sala de aula e dizer para um aluno assim “olha eu estou te formando, eu estou contribuindo no seu processo de formação, você está se formando para uma disciplina que se quer existe”, eu pirei quando pensei nisso dessa forma, falei: caracas e agora não tem razão mais de ser, no entanto eu lembrei de mim. Eu lembrei de quando eu [...] fiz uma graduação que não tinha nem a ver com a graduação, com o curso que eu precisava, com o curso que eu queria, com o curso que eu tenho hoje, então... e dei conta, fiz! Fiz, então a gente vai fazer, e a gente vai fazer com outras possibilidades. (Luna, PU, 01/06/2021)

A resposta política insurgente da professora Luna foi contribuir e continuar comprometida tanto no processo de formação, quanto com as vidas e os corpos que estavam em contexto de desestímulo e desvalorização. Por um momento, seus traços de identidades se manifestam em conflito, num contexto de ameaça, sem sentido e sem perspectiva: “agora não tem razão mais de ser”. No entanto, as emoções da professora não limitaram as suas possibilidades, ao passo que por meio do desenvolvimento de sua consciência às suas respostas emocionais, ela conseguiu resistir numa articulação de cuidado com a luta política e contra a raiz do sofrimento.

Esse contexto de insegurança também é retratado na fala da professora, em formação inicial, Marina Trajano:

[Excerto 29] Eu acho que o primeiro sentimento que me vem é o sentimento de insegurança, porque você pensa assim eu acho que é inevitável pensar que eu estou me formando para uma parada que talvez não tenha emprego e aí o que eu vou fazer da minha vida? É muito disso. Eu estava estudando a LDB um tempo atrás e eu vi que realmente o texto novo da LDB é isso o ensino de língua inglesa obrigatória e o ensino de língua espanhola preferencialmente, uma outra língua estrangeira preferencialmente o espanhol, mas de não oferta obrigatória só se a escola tiver condições ou um interesse. E aí a gente volta naquele papo que o espanhol tipo a gente sente meio que está largado às traças aí... se você pensa bem mesmo que haja dois CILs, aliás não tem dois por região administrativa. Mas o CIL não atende todo mundo, mas por exemplo se você fizer a porcentagem, aqui por exemplo, a cada 7 professores de inglês, tem 1 de espanhol, entendeu. Aí justifica que “ah por que não é 50 por 50?”, porque a procura não é igual. Mas por que a procura não é igual? Porque se tem a cultura de que o inglês é mais importante. Mas de onde vem a cultura de que o inglês é mais importante? A própria Lei estabelece isso gente [risos]. Entende? E é isso, eu acho que o sentimento que vem é um sentimento de total insegurança, né. Porque a gente está se formando, obviamente eu creio que todo mundo que estará se formando, até por uma questão de estabilidade, quer um concurso público. Então aí você para pra pensar “ah pode ser que esse ano eu tenha emprego e no outro ano não” [risos] Como você organiza sua vida com isso? [risos]

É muito instável você se colocar nessa situação, e isso creio eu, estou falando das minhas percepções e dos meus achismos, creio eu que prejudica muito as pessoas a seguirem carreira na área de língua espanhola. Querendo ou não gente, vamos ser sinceros, quando você escolhe uma carreira você pensa muito no “vou ter oportunidade de trabalhar? né. Acho que não existe mais aquela pessoa que se forma tipo “ah vou me formar só por gostar, por *hobby* que se não der certo tenho um plano B’ NÃO [enfático]. Você se forma para trabalhar naquela área, para construir carreira naquela área que você está cursando. Então você se depara com uma Lei que não te dá garantia de que você vai ter aquele trabalho. E também tem a grande questão do mercado, não vamos ser hipócritas, de que se fale inglês, que o inglês é a língua do mundo, que o inglês é a língua da grande potência que significa o Estados Unidos, sabe. Na minha opinião são diversos fatores que vão bombardeando e sucateando ali o ensino de espanhol. Você tem só ali a figura dos professores, da associação pregando a importância do espanhol principalmente num país igual o Brasil que tem os vizinhos que falam espanhol, entendeu. O acordo com o Mercosul então por uma questão de praticidade se a gente pensa é muito mais interessante se a gente falar o espanhol, serve muito mais que o inglês, né. Se você quer fazer um aperfeiçoamento, um curso em alguma outra universidade aqui da América do Sul você precisa saber espanhol gente, ninguém fala português aqui na América do Sul, só a gente. Mas não! A gente não tem incentivo para isso. Primeiro porque a América do Sul não presta, né [risos]. Você tem que subir da linha do Ecuador para cima porque só para lá que presta. É muito complicado. E realmente o sentimento que eu tenho é insegurança. (Marina Trajano, PI, 26/05/21)

O relato de Marina nos permite observar marcas identitárias de uma professora que problematiza as relações de poder existentes no cotidiano profissional. Nesse sentido, sua identidade profissional se apresenta à medida que ela mostra suas emoções de angústias e inseguranças com relação ao mercado de trabalho. Suas palavras soam como identidades que estão em jogo à mercê de uma relação de poder de interesses externos, em uma linha abissal que divide a realidade social em dois universos distintos. A fala de Marina ainda se relaciona com o que Santos (2019, p. 25) afirma: “o Sul é o problema: o Norte a solução”. Quando a professora diz “na minha opinião são diversos fatores que vão bombardeando e sucateando ali o ensino de espanhol”, podemos inferir então que: as más condições de trabalho, a desvalorização do que vem do Sul, a falta de oportunidades de atuação, a falta de uma estabilidade no mercado, a falta de políticas linguísticas, a desvalorização do idioma e dos docentes, as relações de poder em que as classes dominantes determinam o que é essencial, a carência de incentivo e apoio são exemplos das condições que bombardeiam o ensino de espanhol. O que vemos é que, no Brasil, há uma elitização da educação de qualidade, que deixa de ser direito de todos e passa a ser privilégio de poucos.

Sobre essa falta de estabilidade no mercado de trabalho perguntei à professora Paulo como ela se via e se sentia diante disso, ao que ela respondeu:

[Excerto 30] Eu me vejo como uma pessoa com uma graduação que precisa ser complementada, que eu preciso correr atrás do prejuízo com o português ou a pedagogia. Eu vejo que a gente tem local para atuar, mas não vão valorizar. A gente é a segunda língua, né. Então eu como professora tendo que enfrentar o mercado de trabalho eu me vejo assim precisando ampliar o meu currículo porque o espanhol por si só uma hora pode me deixar desempregada. Eu me sinto assim que ao mesmo tempo estudando pode ser libertador, mas também pode te levar para o buraco. Eu sei que espanhol tem o seu valor, mas a gente é tão desvalorizada que tem hora que dá desânimo e dá vontade de mudar de área. Eu sinceramente faço parte do QI-Quem Indica-, de indicação, indicação de amigas minhas que estão atuando com professores de inglês. Sim, já deixei currículo, já fiz entrevista, porém quando você vai não tem muitas vagas de espanhol porque só um professor para todas as turmas. Como professora de espanhol na rede privada eu passo um dia em uma escola, um dia em outra, no outro dia em outra e assim acumulando escolas, porque é só uma aula, para você ver a diferença do espanhol para o inglês. (Paulo, PE, 01/06/2021)

As professoras Paloma e Maria também corroboram essa necessidade de complementação na carreira:

[Excerto 31] Eu fui formando e fiz especialização, fiz pedagogia, fiz muita coisa ..., mas eu sou apaixonada pela língua espanhola e dar aula de língua espanhola, eu acho muito importante. [...] Eu fico triste e com medo dessa questão das vagas de trabalho. Porque se você ver no concurso as vagas são pouquíssimas. (Paloma, PE, 31/05/2021)

[Excerto 32] Eu fico com medo, porque assim, eu fiz pedagogia por causa disso, tem uns 3 anos mais ou menos, eu fiz uma complementação pedagógica, que na verdade você recebe o diploma mesmo de Pedagogia, como a gente é de Letras, você faz o curso e tem o diploma. Eu fiz pensando justamente nisso, eu falei, gente o espanhol pode acabar, eu nunca dei aula de português morro de medo de português, eu vou fazer pedagogia para abrir o meu leque e também para eu poder fazer concursos. (Maria, PE, 02/06/2021)

A necessidade dessa complementação forçada mostra que os/as professores/as se sentem inseguros/as e desvalorizados/as com a formação em Letras Espanhol. Para ampliar o leque de oportunidades de atuação, eles/elas encontram fugas em uma segunda graduação. Entretanto, como já mencionado nas discussões e excertos anteriores, muitos/as deles/as não sentem prazer em atuar nessa segunda opção, quer dizer, somente a escolher por segurança e estabilidade, pois a revogação da Lei do Espanhol proporcionou menos oportunidades no mercado de trabalho. Em consonância com esses desafios e tensões enfrentados pelos/as professores/as de espanhol, Teixeira (2007, p. 435) afirma que a condição docente “envolve, portanto, uma complexa trama de interações e trocas, de entendimentos, de conflitos e tensões, em que não faltam problemas relativos às hierarquias e estruturas, às dinâmicas e relações de poder e de força e à diversidade de interesses”.

Considero essa questão da complementação forçada, uma experiência concreta de vulnerabilidade e colonialidade do saber que pode desencadear distintas emoções. A meu ver, significa que os/as docentes de espanhol precisam se envolver em outras ações ou em outras áreas para recuperar o reconhecimento social e profissional e, assim, restabelecer as condições que lhes garantam espaços para o bom desempenho. O centro dessa experiência de vulnerabilidade está no fato dos/das profissionais da educação sentirem sua identidade profissional ser questionada ao não encontrarem segurança nas possibilidades de atuação. Desse modo, podemos ver os esforços para construir maneiras de se capacitar e superar o sentimento de inadequação e impotência, o que caracteriza um *corazonar* criativo em busca de uma solução para os problemas.

Tendo em vista essa complexa trama, perguntei a eles/elas o que significa ser professor/a de espanhol no Brasil:

[Excerto 33] Professora Roberta: Ah, significa ser parte da resistência [risos]. (Roberta, PE, 31/05/2021)

[Excerto 34] Professora Laura: Para mim é um desafio, por que você tem que estar constantemente mostrando a importância da língua dentro da secretaria de educação, para os alunos, para os pais...Então assim eu gosto muito, eu falo que se eu não gostasse eu não estaria. (Laura, PE, 10/06/2021)

[Excerto 35] Professor TQ: Cara, ai eu não sei dizer ... (TQ, 26/05/2021)

[Excerto 36] Professora Luna: Significa... nossa que pergunta difícil. É... eu acho que acreditar que a gente tem esse poder todo de fazer intermediação é... entre duas línguas né, entre duas línguas uma intermediação que é necessária que é principalmente porque ela é cravejada de mitos, né, que não precisa estudar, de que é uma língua fácil. (Luna, PU, 01/06/2021)

[Excerto 37] Professora Maria: Olha, é você todo dia dar murro em ponta de faca [risos], porque apesar de gostar bastante, é difícil. Não tem incentivo, o governo não incentiva, a escola não incentiva, então é você ser persistente [...] você não tem uma tranquilidade, né. (Maria, PE, 02/06/2021)

[Excerto 38] Professor Jacob Allende: Assim, eu particularmente não sei se eu sou professor [risos], mas acho que um grande lutador. Até mesmo para desconstruir, você tem que tentar desconstruir algumas questões que estão aí no inconsciente dos alunos, a percepção dos alunos sobre o ensino do espanhol [...]. (Jacob Allende, PI, 26/05/2021)

[Excerto 39] Professora Marina Trajano: Eu acho que ser professor de espanhol num país como o Brasil é um ato de resistência mesmo, né... é a gente se portar diante de inúmeras barreiras como a gente estava falando. A gente tá ali lutando contra a imposição do mercado, contra a imposição das Leis, contra a imposição dos estigmas que já existem de que o espanhol é uma língua desnecessária. [...] então é você remar contra a correnteza que está ali te puxando para pensar como eles, né. (Marina, PI, 26/05/2021)

[Excerto 40] Professora Shakira: Bom, eu acho que significa passar por muitos perrengues [risos]. (Shakira, PE, 27/05/2021)

[Excerto 41] Professora Victoria Santa Cruz: Eu acho que significa você reconhecer que o Brasil é um país dentro de uma coisa maior chamada América Latina e que isso faz com que a gente seja, eu sempre digo o Brasil ele não é América Latina, ele vê a América Latina passando porque a sensação que dá muitas vezes é essa que o Brasil está muito afastado da América Latina quando ele é América Latina. Então ser professor de espanhol é você aproximar essas duas realidades, esses dois mundos que parecem tão distantes que é o mundo hispano do mundo luso né? Dos lusohablantes e dos hispanohablantes, então eu acho que esse papel do professor de espanhol é fazer pontes entre essas duas culturas que são muito próximas, mas que na realidade do Brasil acaba muitas vezes por parecer muito distantes. (Victoria Santa Cruz, PE, 07/06/2021)

As colocações acima, a meu ver, mostram profissionais a todo instante em busca de validar a sua profissão; que lidam com o preconceito sócio-histórico acerca da latinidade, da língua e a posição dela na sociedade; que lidam com um governo que negligencia constantemente a educação. Os efeitos podem ser observados na tentativa dos/as professores/as de se articularem entre os/as estudantes, os governos e as demais estruturas de poder para manterem viva a chama de sua profissão. O desafio para corrigir as distorções preconceituosas que a língua carrega há muitos anos é cansativo, é desmotivador, mas requer um *corazonar* problematizador que impulse as ressignificações.

Como a maioria das vezes, o contexto não está a nosso favor, reconhecer nossa relevância profissional pode ser cansativo e, por vezes, não conseguimos encontrar respostas para tantas perguntas: “Cara, ai eu não sei dizer... / nossa que pergunta difícil”. A identidade do docente se constrói “a partir da relevância que cada profissional dá à sua própria atividade docente” (DOMINGUEZ, 2013, p. 22). Desse modo, por mais nobres que sejam esses esforços em atribuir significados ao que é ser professor/a de espanhol no Brasil, podemos notar desgaste profissional devido às condições docentes exigirem um alto nível de investimento físico, mental e emocional.

A percepção das obras artísticas pela professora Laura circunda no sentimento de luta e esperança. Como, por exemplo, na obra “O Grito”, ela viu uma possibilidade de fazer ecoar as nossas vozes de docentes de espanhol, em luta pela permanência da língua estrangeira no sistema educativo:

[Excerto 42] O grito eu o relacionaria com a nossa voz que a gente tem que colocar a nossa voz para que o espanhol permaneça, que nós temos que usar nossa voz, se necessário, gritar para que todo mundo ouça que existe uma língua espanhola, que ela é importante, que ela é utilizada pelos nossos vizinhos e por muitas pessoas no

mundo e que nós não podemos ficar ausentes desse ensino e aprendizagem. A música “Enquanto houver sol” do Titãs eu gosto muito. “A sós ninguém está sozinho” eu sempre penso que eu não estou sozinha porque eu tenho os meus colegas de escola, da secretaria de educação, de outros estados, de outras associações. E a gente tem que pensar isso mesmo, a gente não está sozinha e enquanto houver sol haverá luta para permanecer o espanhol no ensino brasileiro. E com a Guernica ainda que haja essa tentativa, não dessa destruição tão fatal assim, mas da retirada do espanhol do currículo brasileiro que vários estados ficaram como língua inglesa e não como língua estrangeira, é um privilégio que temos no Distrito Federal que não ficou como língua inglesa e sim língua estrangeira, principalmente por conta do Centro de Línguas que têm o inglês, francês, espanhol e japonês que já é língua oficial no Centro de Línguas. Então nós não podemos nos calar, nós não podemos nos deixar dominar pelo estado, eu participei de um fórum eu não sei se você viu e teve uma pergunta e eu pedi para responder essa pergunta “se nós não poderíamos ensinar o espanhol de maneira desligada do governo, de maneira independente do governo?”. E eu disse que não e eu não concordo, porque a maioria das escolas no Brasil são públicas, as escolas públicas estão sobre a gerência do governo federal, distrital aqui em Brasília e nós precisamos trabalhar em conjunto e não nos separar e não tentar um vencer outro e sim vencer juntos e ter como objetivo essa luta o ensino da língua espanhola, permanência da língua espanhola. Então assim, para mim nós temos sempre que trabalhar juntos, para mim a cooperação, a parceria são muito importantes, pois você desenvolve muito mais em conjunto como está o movimento. (Laura, PE, 10/06/2021)

Essa professora, por sua vez, menciona um elemento básico que precisamos para a transformação e reinterpretação do mundo: a colaboração para que a luta se fortaleça. Santos (2019) aponta que a reinterpretação do mundo e sua transformação é uma tarefa coletiva e possível somente em contexto de luta. Conforme ressalta a professora, não podemos nos calar. Quando ela diz “O *Grito* eu o relacionaria com a nossa voz, que a gente tem que colocar a nossa voz para que o espanhol permaneça [...] se necessário, gritar para que todo mundo ouça que existe uma língua espanhola”, tais considerações nos remetem ao fato de que historicamente certas vozes foram violentamente silenciadas. Assim, por meio das colonialidades, saberes foram descartados (GROSFOGUEL, 2013; SANTOS, 2019) e sujeitos foram considerados incapazes de produzir conhecimento válido.

As experiências que a professora Laura tem são baseadas no Centro de Línguas, pois em nossa conversa ela afirmou ministrar, a mais de 20 anos, aulas somente em CIL. Com base no que tenho discutido, não nos surpreende o fato do CIL, mostrar ser um lugar de melhores condições de trabalho, como podemos discutir a partir do excerto a seguir:

[Excerto 43] Eu não vejo no Centro de Línguas essa dificuldade grande assim para trabalhar e eu reconheço a sua busca igual você falou, conversou comigo da outra vez, de que as escolas regulares não é a mesma coisa, e não é... Mas aí o que acontece é uma única professora na escola, ela tem que lutar muito para permanecer e para que as aulas aconteçam ou deveriam acontecer [...] então eu não vejo essa perda tão grande no DF e se você colocar o seu trabalho, seus estudos aqui [ela se refere ao DF] a minha resposta para você é essa, agora os outros estados perderam muito com a retirada do espanhol, mas a maioria eu acredito que já está conseguindo

de volta. (Laura, PE, 10/06/2021)

Ao analisar o excerto acima, podemos inferir que Laura se entende como em um lugar de privilégio ao trabalhar em um Centro de Línguas, pois afirma em sua fala: “eu não vejo no Centro de Línguas essa dificuldade grande assim”. Como um viés para essa reflexão, retomo a Auarek (2014, p. 207- 208), que afirma que o fator “condição docente” influencia fortemente sobre o desenvolvimento da profissão docente. Nesse sentido, o contexto para a professora é favorável. Isto pode ser reforçado ao dizer: “reconheço a sua busca”, então, ao mencionar que reconhece a minha busca e que nas escolas regulares “não é a mesma coisa” automaticamente é possível entender que o Centro de Línguas é um lugar de segurança profissional para os/as professores/as de espanhol, no sentido de que o/a professor/a de espanhol que trabalha em Centro de Línguas não se sente afetado/a pela obrigatoriedade e não-obrigatoriedade da língua espanhola. Outro ponto de destaque na fala da Laura é a relação de perda do espanhol no DF em relação aos demais estados. Observo que para essa participante, o DF não pode ser visto como um lugar que sofre com a obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol, porém, é importante ressaltar que há escolas que não ofertam mais o espanhol.

Essa professora também faz parte de um dos grupos de trabalho do movimento #FicaEspanholBR; sobre esta temática ela disserta:

[Excerto 44] Essa luta começou em outros estados onde foi retirado totalmente a língua espanhola. Nós fomos convidados, todas as associações a participar. Quando eu entrei eu expliquei que eu estava entrando mais por uma luta deles, que é minha também e que é nossa também, já que no Distrito Federal não tinha sido retirado. Mas várias federações estavam sem a língua espanhola, sem o ensino da língua espanhola e que já estão conquistando. Vários Estados estão com a vitória e assim que eu coloquei também nesse fórum que a luta tem que ser nacional, tem que ser um projeto federal e tem uma professora, a Mônica acho que é do Rio Grande do Sul, ela já está em busca desta luta também... Então assim cada associação ficou em um bloco. A gente não faz todo mundo tudo junto. Para que a gente conseguisse mais informações e mais acesso tudo foi dividido. A gente está aqui no Distrito Federal no grupo [grupo X] que é o grupo que levanta dados. Eu levanto dados aqui do Distrito Federal, elas enviam alguns relatórios, elas que eu digo são as coordenadoras do nosso grupo... e então assim tem a Luciana professora da Universidade de Niterói Fluminense e tem a Lorena, então assim elas vão preparando os relatórios e a gente vai colocando as informações. A última agora foi “em que tipo de permanência está o espanhol?” “como que o espanhol ficou no currículo no estado?” Eu já respondi umas poucas perguntas, mas a gente fez um levantamento de quantos professores temporários tem no Distrito federal em língua espanhola, quantos alunos, quantas escolas, em que segmento é ensinado a língua espanhola e nesse informe não entrou Centro de Línguas, a gente colocou só as escolas regulares.

*Karen:* E de acordo com essa coleta de dados você viu que tem algumas escolas que já não ofertam mais?

*Laura:* Tem, tem muitas escolas que não tem, eu penso que é por falta de informação. A comunidade não tem informação sobre ensino da língua espanhola,

da importância da língua espanhola e com isso os diretores não colocam na grade.  
(Laura, PE, 10/06/2021)

Quando a professora se refere, no excerto 40, à língua estrangeira: “é um privilégio que temos no Distrito Federal que não ficou como língua inglesa e sim língua estrangeira”, isto faz menção a textualidade do Currículo em Movimento antigo<sup>69</sup> (2014), que não especificou somente a língua inglesa, mas sim línguas estrangeiras. Em conversas informais com esta professora, fora do momento de coleta do material empírico, ela disse: “não podemos lutar por algo que já temos, pois já temos o espanhol, mas podemos apoiar para que não retire o nosso”. Em nossa conversa acima, no excerto 41, ela falou novamente: “quando eu entrei, eu expliquei que eu estava entrando mais por uma luta deles, que é minha também, que é nossa também, já que no Distrito Federal não tinha sido retirado”.

No entanto, em sua coleta de dados sobre a quantidade de professores e a quantidade de escolas que ofertam a língua espanhola no DF, como podemos ver no excerto 41, a professora encontrou algumas escolas que não ofertam mais. Diante disso, é um pouco divergente não agarrarmos essa luta como realmente nossa também, do Distrito Federal, uma vez que foi constatado que não são todas as escolas de Ensino Médio que ofertam a língua. Isso é reflexo da situação em que o idioma se encontra, ou seja, do seu apagamento no sistema educativo brasileiro depois da revogação da Lei do Espanhol. Dessa maneira, essa luta é nossa, não somente para que não se retire o que conseguimos conquistar, mas para que voltemos a ter a oferta da língua nas escolas.

A Lei 13.415/2017, responsável por revogar a Lei do Espanhol 11.161/2005, instaurou o NEM, e o organizou da seguinte forma: formação geral básica (FGB) e itinerários formativos (IFs). Segundo o site<sup>70</sup> da Secretaria de Educação do DF “a Formação Geral Básica (FGB) é a parte com as **aprendizagens essenciais** que os estudantes do Ensino Médio devem desenvolver ao longo de toda a etapa” (BRASIL, 2021, grifo meu) e está organizada em: Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática e suas tecnologias: Matemática; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Ciências da Natureza e suas tecnologias: Física, Química e Biologia. Ao analisarmos essa textualidade, podemos ver que em consonância com a BNCC, a língua espanhola não é considerada um aprendizado essencial. Entretanto, por luta

---

<sup>69</sup> Uma vez que Currículo em Movimento do NEM no DF foi atualizado.

<sup>70</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 15 out. 2021.

dos/das professores/as, a oferta foi “garantida”<sup>71</sup> aqui no DF nas escolas de ensino médio. Desse modo, a língua espanhola entrou como parte dos Itinerários Formativos e, segundo o site da Secretaria de Educação, “a Língua Espanhola é de caráter obrigatório voltada à formação multicultural dos estudantes e à ampliação das possibilidades de interação pessoal e profissional no mundo globalizado”. Alega-se ser de caráter obrigatório, porém o Currículo em Movimento do NEM, no tópico destinado à Língua Espanhola, não traz especificações quanto a isso, como também não traz sobre os semestres que o idioma será ofertado. Logo, não sabemos como isso ficará na prática.

Ao revisitar o meu diário, lembrei de uma conversa informal que tive com uma professora de espanhol que faz parte de uma escola piloto<sup>72</sup> do NEM. Perguntei a ela, por curiosidade, como estava sendo essa oferta e ela disse: “tá dando certo, só dá um **medo**, né. **Medo** de tirar de vez, mas está sendo bacana” (grifo meu). O NEM começará a ser implantado no DF no ano de 2022. Espera-se que, com a sua instauração no próximo ano, as escolas que já não ofertavam mais a língua espanhola, devolvam esse direito aos alunos de acesso à pluralidade linguística. Considero que a busca pela obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no DF não se findou, pois precisamos nos reconhecer imersos nessa luta para mostrar a força que temos. Precisamos de uma Lei que não só garanta a oferta, mas também que nos dê segurança, melhores condições de trabalho e ampliação da oferta para as outras etapas da educação básica, como por exemplo no Ensino Fundamental anos finais. Comungo do que dizem Paraquett e Junior (2019, p. 84) que: “vale a pena ressaltar que não estamos resistindo a uma hegemonia e lutando em favor de outra. Como já afirmado, defendemos a pluralidade linguística”. O professor Ivan e a professora Esperanza demonstram suas incertezas sobre o espanhol nesse NEM:

[Excerto 45] E aí acabou que o espanhol nesse Novo Ensino Médio se mantém a oferta, mas no sentido de itinerários formativos, ou seja, vai ser algo eletivo [...] isso para nós é bastante delicado, por isso que mais do que nunca é importante que exista uma Lei. [...] Eu confesso que, eu sou muito temeroso, eu temo muito que nós percamos a oportunidade de fazer algo por questões políticas, meramente políticas. [...] É tempo de união de aquilombar, nós precisamos nos aquilombar mais do que nunca. (Ivan, PE, 31/05/2021)

[Excerto 46] O novo ensino médio conseguiu colocar o espanhol, né. A oferta do espanhol está garantida no Distrito Federal, coisa que em outros estados ainda não está, ainda que seja uma oferta relativamente [expressão de negatividade, como se fosse algo duvidoso] capenga né assim é... Eu não estou completamente inteirada de

<sup>71</sup> Justifico o uso das aspas, pois o Currículo em Movimento do NEM não menciona, na textualidade, essa obrigatoriedade da oferta e não retrata em qual ou em quais semestres a língua espanhola será ofertada.

<sup>72</sup> Em 2020 e 2021, no DF, houve a Implementação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio em 5 unidades escolares piloto.

como é que vai ser o novo ensino médio, ele começa em 2022 não é isso? (Esperanza, PU, 31/06/2021)

Esse cenário acerca de como funcionará, na prática, a oferta do espanhol na rede pública do DF com o NEM tem gerado dúvidas, incertezas e inseguranças aos/às professores/as de espanhol, como podemos observar nos excertos acima e no que já foi discutido até o momento. De certa forma, podemos afirmar que a conjuntura exposta até aqui mostra que “muitas vezes o professor é coagido a aceitar essas mudanças curriculares sem ter voz e visibilidade nesse processo de constituição e reflexão” (SILVA, 2018, p. 244). No meio das conversas perguntei aos/às participantes: “Como você vê a atual situação do espanhol na educação brasileira?” para dinamizar nosso diálogo pedi a eles/elas que preenchessem uma nuvem de palavras respondendo a essa indagação. Os/as participantes tinham três (3) espaços para preencher. Segue abaixo o resultado da nuvem:

Figura 5 - Nuvem de palavras sobre a situação espanhol.



Fonte: autoria própria, 2021.

As “palavras” que estão com a fonte maior significam que foram as mais repetidas: desvalorizado, luta, resistência, frágil, sem importância, desvalorizada e difícil. A partir dessa nuvem de palavras, podemos ver como se configura a situação da língua espanhola no país, na visão de professores/as da universidade, professores/as da escola e estudantes do ensino médio no Distrito Federal que participaram desta pesquisa, que reflete toda uma história

criada através da cultura brasileira, a partir de uma supervalorização daquilo que vem do Norte, especificamente, dos Estados Unidos. Nesse sentido, poderíamos pensar se essa nuvem fosse a resposta da pergunta: “Como você vê a atual situação do inglês na educação brasileira?” Quais seriam os adjetivos que comporiam a nuvem? A estudante Flora, do ensino médio, mostra que esse ideário existente no Brasil gerou consequências para o mercado de trabalho:

[Excerto 47] Assim eu acho que o espanhol é muito mais desvalorizado em relação a inglês. Então, assim, se você tem fluência em inglês tem um peso muito maior do que você ser fluente em espanhol. Para o seu currículo [aqui ela faz menção ao currículo profissional para o mercado de trabalho], se você colocar lá que é fluente em inglês eles ficam mais impressionados do que se você colocar que é fluente em espanhol. É muito desvalorizado. (Flora, EE, 11/06/2021)

Flora exhibe uma realidade de prestígio da língua inglesa. Tal situação mostra que a escolha por uma ou outra língua estrangeira está relacionada ao poderio que ela mantém na sociedade. O efeito destas práticas hegemônicas se traduz no reforço da colonialidade do saber: instrumento ditatorial daquilo que é considerado válido ou não, ou seja, as práticas coloniais estão em funcionamento nas diversas esferas da sociedade. A estudante Estrela da Manhã também manifesta:

[Excerto 48] Eu acho bem importante assim ter essas línguas estrangeiras, porque agrega muito em currículos. Hoje em dia eles pedem muito uma língua e quando você tem alguma língua do exterior no seu currículo você tem mais chances daquela vaga do que outra pessoa que não tem. E eu quero por exemplo, eu quero estudar Direito e lá eles pedem muito pelo menos uma língua estrangeira. Então acho muito importante conhecer novas culturas, enfim é bom. (Estrela da Manhã, EE, 11/06/2021)

Tendo como base o aprender e o ensinar de uma língua estrangeira unicamente pela perspectiva do mercado de trabalho e não para a abertura de uma consciência crítica mostra o reflexo da estrutura educacional brasileira; esta que historicamente nos orientou para a qualificação, ou seja, prestadores de excelentes serviços. Por certo, a educação linguística crítica, que abre os horizontes para o questionamento das dominações, deve ser uma prática contínua. No item seguinte podemos ver que o caminho de luta ainda continua e a colaboração se faz ainda mais necessária.

#### 5.4 O caminho se faz caminhando

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”. Essas são as palavras do poema de Antônio Machado, um poeta espanhol, pertencente ao Modernismo e publicadas em 1912 no livro *Campos de Castilla*. No contexto desta pesquisa, qual o caminho para a luta? Que formas de lutas e resistências são criadas pelos docentes de espanhol no cotidiano da profissão? Santos (2019, p. 138) diz que: “as emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta”. Como discuti até o dado momento as experiências de desigualdades e desvalorização abrem espaços para a luta, para a resistência e aprofundam a cooperação. Há, contudo, diferentes formas de luta, mesmo que não haja confronto, não significa que não exista um consentimento, cumplicidade ou falta de consciência da injustiça da situação (SANTOS, 2019). Isso quer dizer que as lutas não são somente aquelas com manifestações e confrontos, há também as lutas silenciosas no cotidiano da profissão. Nesse sentido, perguntei aos/às docentes quais são as formas de lutas e resistências criadas no cotidiano da profissão e as respostas para essa pergunta são diversas:

[Excerto 49] Dar aula! [ênfase e risos]. Continuar sendo professor já é uma grande resistência [risos]. Dar aula já é a resistência, você continuar conversando com seu aluno, você continuar acolhendo seu aluno, você continuar explicando para o seu aluno é a resistência que você pode fazer. Assim, continuar formando pessoas. Não tem resistência maior que um professor se manter na profissão, não tenho dúvidas. Então tipo assim é... Porque tem gente que pensa que professor é professor por falta de capacidade de fazer outra coisa, não sei se já te falaram, se você já teve essa impressão assim. E não é! Professor não é professor por falta de capacidade. Não! Porque a gente pode ser outra coisa e a gente seria outra coisa com louvor né, mas não a gente continua sendo professor, a gente continua dando aula. (Esperanza, PU, 31/06/2021)

[Excerto 50] [...] Eu nunca tinha entendido totalmente, como eu disse estar acostumada a lutar, eu nunca tinha entendido que a luta, ela, ela acaba sendo, é... mais complicada quando a gente tem que lutar no meio da ignorância. Eu gosto muito da frase, que a ignorância é uma benção, porque muitas coisas quando a gente não sabe, a gente não exige, então assim, quando a gente entende quais são as necessidades, aí a gente vê que não dá conta de ficar lutando só contra moinho de vento. Então a parte de ficar lutando, de ficar sabendo que vai ter pouco resultado e que agora não vai acontecer. A sua luta de hoje de repente, ela vai se juntar a luta de outros na frente e tal, é preciso muito mais força, então, hoje a gente tá num momento muito delicado, momento de muita batalha e o momento de pouca expectativa e perspectiva por mais positivistas que a gente seja. (Luna, PE, 01/06/2021)

Os excertos supracitados parecem ratificar o quão difícil é lutar por uma educação contra a barbárie, sendo ela entendida como ameaças voltadas à educação pública, gratuita e

para todos e todas, que agem contra a solidariedade e dignidade, a fomentarem as desigualdades e a competitividade.<sup>73</sup> A ênfase dada por Esperanza ao dizer que “continuar sendo professor já é uma grande resistência”, a meu ver, aponta para as diversas facetas que envolvem a prática docente e o quão desafiador é permanecer em atuação em tempos de desvalorização profissional e reformas educacionais impostas pelas conflituosas políticas e ações governamentais.

Ao considerarmos as duas professoras acima, Esperanza e Luna, ambas da universidade, a resposta política delas consiste em continuar formando professores/as de línguas. Neste sentido, partilho do que diz Mastrella-de-Andrade (2018, p. 7) no prefácio do livro “Diálogos entre a universidade e a escola na (trans) formação de professores de línguas”: “formar professores/as de línguas é, nesse sentido, formar para a vida, para resgatar seu valor em tempos de indiferença e injustiça, desigualdade e exclusão”. Bernard Charlot (2019, p. 178) aponta que o antônimo de barbárie “é educação com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares”.

Urzêda-Freitas em seu texto “Brasil e sua educação para a barbárie” no site Carta Maior<sup>74</sup>, mostra que:

por certo, nós, professores/as, não dispomos de total autonomia para subverter as leis do sistema. Além disso, é preciso reconhecer que estamos submetidos/as, até certo ponto, à autoridade de outros/as agentes internos/as e externos/as à educação, o que nos impede de caminhar, integralmente, na contramão da barbárie. Mas o fato é que sempre podemos fazer alguma coisa contra ela<sup>75</sup> (URZÊDA-FREITAS, 2021, s/p).

Tal discurso entra em diálogo com o que diz a professora Luna no excerto 49: “Aí a gente vê que não dá conta de ficar lutando só contra moinho de vento”. Em minha interpretação, lutar contra a barbárie, muitas vezes, equivale a lutar contra moinhos de vento o

<sup>73</sup> Segundo Charlot (2019): “A barbárie desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico esse extraordinário organismo biopsicocultural e histórico que um ser humano é” (CHARLOT, 2019, p. 178).

<sup>74</sup> <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Brasil-e-sua-educacao-para-a-barbarie/54/51961> > acesso 25 de out. de 2021.

<sup>75</sup> Esse mesmo autor ao se referir às contribuições de Paulo Freire, aponta: “No clássico Pedagogia do Oprimido, ele define a educação como “um esforço permanente através do qual os [seres humanos] vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo”. É a partir desse movimento que se consegue perceber a educação como “um ato de amor [e] coragem”, que “[...] não pode temer ao debate [...] sob pena de ser uma farsa”, como afirma em Educação como prática da liberdade. De forma resumida, pode-se dizer que, na visão de Paulo Freire, o ato de educar se opõe à barbárie porque o seu objetivo é lutar contra as raízes que a sustentam: o desamor, a alienação e a injustiça” (2021).

que se traduz em emoções de desgaste, de cansaço e de desesperança. Os docentes, a seguir, manifestam sobre as formas de lutas e resistências:

[Excerto 51] Na realidade acho que são várias, né [falando sobre as lutas]. Eu acho que assim só o fato de você estar sobrecarregado de trabalho porque como a carga horária de espanhol é menor do que as outras cargas horárias você acaba tendo que pegar esse PD ou você tendo que dar aula de português e espanhol, são duas disciplinas você fica sobrecarregado. Então isso é ruim, você se sente mal com isso. Você tendo que dar aula de algo que você não tem domínio completo, no caso de dar aula de português, então enfim isso é ruim e você se sente mal com isso. Tem a questão também da quantidade de alunos em sala de aula. Você tá ali tendo que fazer com que os alunos se interessem pelo o idioma que eu acho que é um desafio diário fazer aqueles alunos se interessarem pelo idioma, seja pela forma como você dar a aula, mudar ali a dinâmica da aula, trazer algo que você acha que eles vão se interessar que eles vão gostar, buscar, pesquisar... Então assim isso é um desafio diário, né. Isso também é difícil e você tem que buscar. Você tem que estar sempre buscando isso, né, você como professor você tem que buscar sempre atingir o seu público, atingir o seu aluno. Além disso, você tem que lidar também com o estresse do dia a dia em sala de aula com o aluno que realmente não quer nada e você tem que ficar com aquele estresse. Enfim é difícil, né [risos]. (Shakira, PE, 27/05/2021)

[Excerto 52] O desinteresse dos alunos acaba nos desmotivando, mas a gente tem que ver que não é só questão do espanhol e também da rotina deles. E não só se culpar, a gente tem que saber filtrar algumas atitudes dos alunos e que a gente também possa estar buscando novas formas de ensinar. (Paulo, PE, 01/06/2021)

[Excerto 53] É difícil ser professora de espanhol, mas não no sentido de dar aula e nem na questão de estar dentro da sala de aula que essa pra mim é a melhor parte. [...] É difícil no sentido de políticas públicas de língua espanhola que são tão desvalorizadas e que aí nós professores e os alunos lidamos com as consequências disso e essas consequências não são legais. Então é isso. É uma luta, mas eu gosto, eu adoro, eu acho que nasci para isso sabe. (Paloma, PE, 31/05/2021)

Além de lidar desvalorização da profissão com a ausência de políticas linguísticas, o/a professor/a de espanhol, muitas vezes, precisa lidar também com o desinteresse dos estudantes, tendo por vezes que se reinventar para que a aula seja interessante para eles, como vimos na fala de Shakira: “você tem que buscar sempre atingir o seu público, atingir o seu aluno”. A professora Paloma aponta que: “é difícil ser professora de espanhol, mas não no sentido de dar aula e nem na questão de estar dentro da sala de aula que essa pra mim é a melhor parte”, se nota, dessa forma, que a participante vê a sala de aula com um espaço prazeroso da sua profissão, mas sente que não somente os/as professores/as, como também os/as estudantes são afetados pela desvalorização do espanhol pelo sistema, o que traz consequências para a educação linguística.

Ao falar sobre as lutas, as professoras acima, todas PE, retomam ao contexto da prática e das condições docentes. A aula “é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer”

(TEIXEIRA, 2007, p. 436). Neste sentido, a aula é lugar de múltiplos sujeitos que apresentam distintos sentidos e significações para a educação, o que muitas vezes pode gerar conflitos, como apontam Paulo e Shakira sobre a falta de interesse dos/das discentes. O desinteresse pelas aulas por parte deles/delas e as inúmeras tentativas de atribuir valor ao estudo do idioma por parte do/a professor/a contribuem para o desânimo dos/das docentes. Um discurso bastante recorrente entre os/as participantes foi o desconforto em ter que constantemente provar o valor do espanhol e o porquê da necessidade de aprender línguas estrangeiras. Nesse ponto, vejo a importância da prática reflexiva para a criação de novas formas de ensinar com o intuito de alcançar os/as estudantes, conforme mostram Paulo e Shakira. As professoras Maria e Laura também apontam formas de *corazonar*:

[Excerto 54] Olha assim, todo dia é uma luta, né. É você se fazer presente ali, saber que você não é fantasma, é uma disciplina como qualquer outra, eu sempre falo isso. Os meninos sempre falam “ah, mas eu não vou estudar para não sei o que, não sei o que,” uai gente você não estuda para português, matemática, é a mesma coisa, sempre a gente tem de ficar tentando falar que o espanhol é importante, que é uma matéria como qualquer outra e você não vê a pessoa valorizar, sabe. É uma desvalorização, olha veio agora na minha cabeça, é não valorizar tudo aquilo ali e saber que não parte só do aluno sabe, é de professora para professor, de escola, é complicado sabe, todo dia você tem que se fazer presente. Explicar que não existe só o inglês, que o espanhol também é uma língua estrangeira, eu fico pensando, se o espanhol é assim, imagina o francês, japonês [risos] é pior ainda. (Maria, PE, 02/06/2021)

[Excerto 55] Eu acho que a maior forma de luta é você fazer se ver, né. Se enxergar pelos seus chefes, pelas hierarquias superiores a você, porque deles vêm a decisão. Então assim, a gente se esforça para fazer as melhores aulas possíveis e que o aluno se interesse, que tenha significado para o aluno a aprendizagem dele. (Laura, PE, 10/06/2021)

A questão da desvalorização profissional foi bastante reiterada pelos/as participantes, como podemos ver pelas discussões e excertos apresentados até o momento, sendo a principal palavra da nuvem de palavras: “desvalorizado”. As relações estabelecidas entre os docentes e todo o ambiente profissional que o cerca, seja com os/as discentes, seja com os/as colegas de trabalho, seja com a gestão, seja nas escolas e demais instituições de poder influenciam em como o profissional se vê. Por esse ângulo, a identidade do/a professor/a está estreitamente associada ao caráter relacional, o que possibilita o desenvolvimento de capacidades e atitudes que vão dando forma ao ser docente (OJEDA, 2008, p. 8).

A professora Maria (PE) evidencia que o processo de luta é contínuo uma vez que aponta para a falta de visibilidade atribuída ao/à docente em seu ambiente de trabalho.

Quando ela fala do espanhol como uma matéria qualquer “Isso demonstra que o espaço de conhecimento que constitui a escola também não está livre de traços de colonialidade, que segregam e privilegiam saberes” (BORELLI, 2019, p. 107). A professora Laura (PE) também ressalta que a necessidade de se tornar visível é uma grande forma de luta, isso reitera que as experiências são corpóreas e que os corpos são hierarquizados no trabalho o que contribui para a desigualdade e a indiferença.

Em consonância com o que foi discutido acima, Urzêda-Freitas (2021) menciona Paulo Freire como “um dos pensadores brasileiros que sempre defendeu e apontou caminhos para uma educação contra a barbárie”, assim, a fim de resumir o ponto de vista de Freire, Urzêda-Freitas (2021) destaca que:

De forma resumida, pode-se dizer que, na visão de Paulo Freire, o ato de educar se opõe à barbárie porque o seu objetivo é lutar contra as raízes que a sustentam: o desamor, a alienação e a injustiça. [...] Mas, por outro lado, ela também nos força a admitir que, em nenhum outro momento histórico, o pensamento crítico de Paulo Freire conseguiu mover substancialmente a estrutura da educação brasileira (URZÊDA-FREITAS, 2021, s/p).

O caminho para a luta é educar contra a barbárie, ou seja, contra as diferentes formas de injustiças e colonialidades. Nessa perspectiva, a sala de aula continua como um lugar de possibilidades, como afirma a pesquisadora bell hooks (1994), ainda que, por vezes, possa parecer difícil, o que entra em diálogo com o excerto 52, quando Paloma diz que a sala de aula é a melhor parte da profissão. Perante o exposto, a pesquisadora supracitada, bell hooks, declara:

Com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades. E, nesse campo de possibilidades, nós [professores/as] temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos/as e de nossos/ as colegas uma abertura de espírito e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir (HOOKS, 1994, p. 207).

A professora em formação inicial, Estrela, ao relacionar as obras artísticas, explicitadas nesta pesquisa, com o contexto de atuação profissional mostra que o caminho para resistência é permanecer na profissão:

[Excerto 56] [...] é uma questão de persistência, de resistir [...] A junção desses dois [da música e do poema] para mim passa uma mensagem de resistência que nós

professores temos que ter e mais ainda nessa questão de ensino de línguas. Com esse plano do ensino médio [do NEM] que os alunos ficam a optar e geralmente são influenciados a não buscar esse conhecimento, a não se aproximar dos nossos vizinhos, de valorização dessa língua e acaba que nós professores temos que resistir, buscar inovar, buscar ver como nós ficaremos no mercado de trabalho, ver como nós continuaremos como profissionais, como subsistiremos, como nós vamos permanecer ali. Não simplesmente ser jogados no canto tendo que procurar outra profissão e deixar o que realmente a gente gosta de fazer. (Estrela, PI, 01/06/2021)

O excerto acima corrobora a perspectiva de Esperanza, no excerto 48, ao afirmar que “não tem resistência maior que um professor se manter na profissão, não tenho dúvidas”. A meu ver, Estrela e Esperanza mostram que resistir é o alicerce do/a professor/a, dado que, a todo o momento, é necessário lutar pela permanência no seu lugar de pertencimento (profissão docente) para que não parta para outras áreas de atuação e, por conseguinte, deixe de exercer a aquilo que realmente escolheu. Outro elemento presente nas falas dos/das participantes consiste na defesa do valor do espanhol pela localidade do Brasil, ou seja, por estar geograficamente rodeado de “vizinhos” que tem a língua espanhola como idioma oficial.

Nesse sentido, me surgiu algumas perguntas que as minhas leituras não conseguiram alcançar respostas: se estamos a todo tempo mostrando a importância do espanhol por estarmos rodeados de vizinhos que o falam, e visto que o DF está cercado de embaixadas, onde eles estão nesta luta? Como as embaixadas contribuem nesse processo de divulgação e valorização do idioma no ensino público? Como elas estão se articulam com os grupos de resistência? Isso me lembrou a minha experiência pessoal, pois quando estudei no Centro de Línguas me recordo da visita de uma embaixada nesta instituição, porém na escola pública regular nunca presenciei este acontecimento. Ao meu ver, ao representar o seu país em território estrangeiro, as embaixadas podem contribuir na propagação da valorização da diversidade linguística, como também propiciar conexões amigáveis para o desenvolvimento de relações econômicas, culturais e científicas entre as nações. Segundo os relatos dos participantes, a embaixada da Espanha tem uma participação maior nessa relação:

[Excerto 57] [...] eu trabalhei também com algumas parcerias com a Embaixada da Espanha para formação de professores de espanhol e várias coisas relacionadas a todas as línguas né, mas em especial ao espanhol [...]. (Ivan, PE, 31/05/2021)

[Excerto 58] [...] a gente tem um acesso maior e para o ensino de língua estrangeira nós ainda temos todas as embaixadas [...] então assim tem tudo para favorecer, aqui a gente está perto embaixada da Espanha, quando eu cito a embaixada da Espanha é porque é a que nos apoia mais né... (Laura, PE, 10/06/2021)

[Excerto 59] [explicando que na escola pública que ela trabalha tem parceria com a embaixada] tinha começado ano passado em parceria com a Embaixada aí eu falei: que legal! aí no dia em que eu entrei já mandei um e-mail para embaixada querendo saber um pouco dessa parceria, mas até agora não fui respondida... [...] (Roberta, PE, 31/05/2021)

Pensando nessa integração e diversidade, a professora Marina Trajano apresenta pontos relevantes para refletirmos sobre a educação intercultural:

[Excerto 60] Eu acho que ser professor de espanhol num país como o Brasil é um ato de resistência mesmo, né. A gente se portar diante a inúmeras barreiras como a gente estava falando. A gente está ali lutando contra a imposição do mercado, contra a imposição das Leis, contra a imposição dos estigmas que já existe de que o espanhol é uma língua desnecessária, de que sei português sei espanhol também. A gente escuta esse discurso muito comum em sala de aula: “Por que não estuda espanhol? Ah espanhol é igual português não precisa estudar”. Então é você remar contra a correnteza que está ali te puxando para pensar como eles, né. Como a gente estava discutindo, é você provar que não é só aquela língua, o inglês, que é a língua da potência que é válida. É você provar a importância de que inserção de uma nova língua também vai te empoderar no sentido de você ser capaz não só de argumentar, mas você ser capaz de compreender outra cultura. Apresenta a você novos mundos, te dá um sentimento e te dá um empoderamento de que a gente fala da tal emancipação, da autonomia. Não estou menosprezando o ensino de outras línguas, eu acho que o ensino de todas as línguas, se a pessoa quiser aprender 5 línguas é importante que ela aprenda as 5 línguas, porque ela vai se tornar mais independente aprendendo as 5 línguas. O Jacob Allende falou uma parada que eu nem tinha pensado, que abrange também o nosso próprio mercado de consumo. Porque quando eu tenho o poder de uma língua ali, eu vou consumir muita coisa naquela língua. Então, por exemplo, os seus horizontes mudam também. Pois se você é acostumado a consumir uma coisa só de uma cultura, só de uma cultura, só de uma cultura, você nunca vai está aberto para consumir e adquirir o que aquela outra cultura tem para te oferecer. E gente, quantos países a gente tem que falam espanhol, quanto a gente tem para aprender além da língua espanhola, a gente tem muito que aprender. E voltando aqui, ousa a dizer que o problema da língua espanhola também a gente enxerga essa questão do mercado até no ensino da língua espanhola. O espanhol da Espanha é um, o espanhol da América do Sul, da América Central é também um espanhol um pouco, não sei se vocês vão concordar comigo, mas é um espanhol rejeitado dentro do ensino da língua espanhola. [risos] A gente consome os livros que vêm da Europa. A gente consome os vídeos que vêm da Europa, as séries que vêm da Europa. Eu estava olhando na Netflix, tem uma série que eu gosto muito não sei se vocês conhecem VIS a VIS, eu acho aquela série fantástica com uma sacada muito boa. Aí ela é espanhola, é uma série espanhola... Aí tem um personagem que inclusive é um vilão que é um médico, aí o ator que faz ele é argentino aí ele dando uma entrevista dizendo que ele teve que vir para a Espanha porque ele não conseguia trabalhos de extrema grandeza na argentina. Entende? O trabalho dele como ator... e aí quando ele veio para Espanha ele teve que fazer uma adaptação para falar o espanhol da Espanha para se comportar como um espanhol dentro dos contextos da série e dos contextos que ele atua. Então por exemplo, ele falava e se comunicava perfeitamente no espanhol argentino dele, entendeu? Mas quando ele foi para Espanha ele teve que se adequar a isso. Então nós como professores temos esse papel, como o Jacob Allende falou, de desconstruir esses próprios estigmas que existem dentro do ensino de língua espanhola. A gente fala assim, a gente fala sobre a questão dos demais, das outras línguas, mas a gente tem que resolver um problema interno que permeia dentro do próprio ensino da língua espanhola. Então, por isso que eu respondo de novo, eu acho que é um ato de resistência ser professor de língua espanhola no Brasil e ser professor de língua espanhola nos demais contextos [risos]. (Marina Trajano, PI, 26/05/2021)

Trazer esse longo excerto da conversa com Marina Trajano, além do reconhecimento da contribuição que ela traz para este estudo, é uma forma de expressar que suas reflexões fazem sentido para mim. Observa-se que ela aborda vários pontos ao discorrer sobre as formas de resistência na profissão, ou seja, reforça o que foi discutido nesta pesquisa. Ao levantar questões sobre o mercado, sobre as leis, os estigmas etc., que contribuíram para a desvalorização do idioma, fica explícito que são vários os tipos de lutas que o/a professor/a de espanhol precisa enfrentar. Ressalto a parte em que Marina diz "ouso dizer que o problema da língua espanhola também a gente enxerga essa questão do mercado até no ensino de espanhol. O espanhol da Espanha é um. O espanhol da América do Sul é outro. O Espanhol da América Central é também um espanhol [...] rejeitado dentro do ensino da língua espanhola", pois demonstra a ocorrência da desvalorização dentro das próprias variedades da língua. Ante o exposto, compreendemos que o poder, isto é, a influência está ligada à predominância da variedade, visto que é comum sabermos que o espanhol peninsular costuma ser o "modelo" seguido nas escolas, nos materiais didáticos por exercer um papel cultural, político e social de maior prestígio (PARAQUETT, 2006; 2010; PARAQUETT; JUNIOR, 2019).

A seguir a professora Laura apresenta um panorama dos benefícios de estudar línguas estrangeiras:

[Excerto 61] Eu acredito que a possibilidade de falar uma Língua Estrangeira já abre um horizonte muito grande para pessoa, tanto profissional como intelectual. A língua espanhola é um caso específico para nós aqui que nós estamos cercados de países de língua espanhola. Os nossos países vizinhos falam espanhol, precisa para que a gente possa transitar de um país para outro, precisa para uma formação acadêmica, é necessário para uma leitura mais elaborada, que realmente você fale a língua espanhola ... com a aprendizagem de língua estrangeira você tem uma visão de mundo diferente. Eu falo quantas línguas estrangeiras a mais a gente aprende, mais a gente conhece, mais você interage com a cultura do outro, com a vivência do outro. Porque uma coisa eu ficar aqui e não sei nada dos meus vizinhos, eu não sei nada da política deles, da literatura deles, da formação social deles e através dos estudos de línguas estrangeiras você aprende, através do espanhol então, falado em tantos países você aprende, você aprende muito a conviver com outro, a ser mais tolerante, a ter mais empatia pelo outro. Para mim a língua estrangeira em si é importante, mas aqui a gente está centrada no espanhol e eu me preocupo porque a nossa volta todo mundo fala espanhol, as negociações comerciais devem ser feitas na língua espanhola se eu estou em outro país. Então assim é muito importante para a gente o estudo da língua espanhola [...] (Laura, PE, 10/06/2021).

Márcia Paraquett (2010; 2017) defende uma educação baseada na perspectiva intercultural e não na disputa por espaços. Essa autora expõe que aprender língua com cultura

é “sair de si para ser o outro” (2010, p. 143). Assim, aprender espanhol por meio da interculturalidade implica em aprender costumes, valores, diferenças do outro que contribuem na formação da consciência crítica para a solidariedade, respeito, dignidade e inclusão. Isso entra em consonância ao que diz a professora Laura, no excerto acima, sobre os estudos de línguas estrangeiras: “você aprende muito a conviver com outro, a ser mais tolerante, a ter mais empatia pelo outro”. A perspectiva intercultural no ensino de línguas consiste em agir contra a colonialidade do saber. Para Walsh, “a interculturalidade faz referência a uma luta, um processo e um projeto sempre em curso e contínuo por natureza” (WALSH, 2006, p. 63). Diante disso, no caso da língua espanhola, precisamos romper com a hegemonia do eurocentrismo (WALSH, 2006; PARAQUETT, 2017) e reconhecer que também somos América Latina, um povo que partilha de lutas e histórias em comum.

Ensinar e aprender o espanhol significa, portanto, ter acesso às potencialidades que a língua e suas culturas podem oferecer e entendê-las como culturas de presença. Marcia Paraquett (2020) em uma *live*<sup>76</sup> no Youtube no canal da ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil - denominada “Por que aprender e ensinar Espanhol no Brasil?”, nos apresenta a seguinte pergunta: espanhol que língua é essa? E ela mesma responde: “é uma língua multinacional [...] uma língua muito plural [...] ao ensinar essa língua é preciso ensinar a sua pluralidade é preciso combater hegemonias dentro do próprio espanhol”. A pesquisadora ainda reitera que considera o espanhol uma língua de aprendizagem, uma disciplina escolar como qualquer outra. Nesse sentido, é importante dizer que desde 1981, pessoas “do sul ao norte” lutam pela permanência e oficialização do espanhol como disciplina na escola (PARAQUETT, 2020). No entanto, a luta não chegou ao fim:

[Excerto 62] A gente está precisando gritar... A gente está precisando gritar, é isso né. A gente está destroçado como expressa Guernica e precisando gritar, né. E o espanhol é assim, ele está precisando ser reconstruído. Em 2005 que foi é... um pouco depois de quando eu me formei, a gente estava tendo uma explosão de, na verdade um pouco antes, a gente estava tendo um momento absurdo de demanda do espanhol por causa do Mercosul porque a gente estava vivendo o momento que o país estava crescendo então as políticas educacionais estavam melhorando. Aí veio 2005 e fizeram a Lei do Espanhol, né. E aí como as prefeituras já estavam prevendo que iam fazer a lei do espanhol, que a Lei do Espanhol obrigava o ensino de espanhol para o ensino médio, mas aproveitando que acabou a fase. Eles estavam com incentivo, ganhando dinheiro para contratar professores. O espanhol foi inserido em muitas prefeituras como em Angra dos Reis no Ensino Fundamental 2 porque não era obrigatório o ensino de espanhol no Ensino Fundamental 2 e... e aí foi aquela coisa todo mundo conseguiu emprego e as pessoas tinham uma boa área de atuação. E em 2016 quando revogam a lei de 2005 e um pouco antes disso as prefeituras já estavam com menos incentivos para manutenção dos professores de

<sup>76</sup> PARAQUETT, M. *Por que aprender e ensinar Espanhol no Brasil?* S.I: ALAB, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kak0ZhhdepE>. Acesso em: 25 out. 2021.

espanhol, então muitas prefeituras que tinham uma oferta boa de espanhol já estavam reduzindo as ofertas e com a não obrigatoriedade de dar oferta para ensino médio também, a gente vê uma redução drástica. Os profissionais de letras ficaram no limbo. Para que eu estou fazendo... me formando professor de espanhol e a gente já tem no Brasil pouquíssimas pessoas que querem ser professor né. (Esperanza, PU, 31/05/2021)

Ao olhar para a experiência de Esperanza, podemos observar referências aos marcos históricos vivenciados pela língua espanhola. Por consequência da Lei de 2005, a Lei do Espanhol, houve uma evolução nas políticas educacionais que permitiu um avanço na valorização da língua, por meio da extensão da oferta nas cidades, logo ocorreu o aumento na contratação de profissionais. No entanto, essa valorização começou a entrar em queda com a revogação da lei que amparava o ensino de língua espanhola nas escolas. Nessa perspectiva, Esperanza cita “a gente está precisando gritar”, ao explorar essa fala observamos que as conquistas adquiridas ao longo dos anos foram retrocedendo e interferindo na profissão docente.

É necessário gritar! Santos (2019, p. 145) diz que: “o grito é o som original dos abissalmente excluídos o primeiro passo na direção da resistência”. Precisamos juntar as vozes dos que sofrem e ir à busca de políticas que garantam a obrigatoriedade das ofertas das línguas estrangeiras, que valorizem os/as professores/as e que incentivem a população a ir além, a questionarem, participarem, e acrescentarem, invés de aceitar a retirada das conquistas dos que um dia gritaram por nós. E conforme o pseudônimo da participante aponta: devemos ter esperança, pois esta luta se tornará mais um marco histórico de conquista. Paulo Freire destaca:

fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. **Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.** (FREIRE, 1992, p. 47, grifo meu).

Ao finalizar as conversas pedi aos participantes que preenchessem outra nuvem de palavras, com o objetivo de completarem a seguinte frase: “Enquanto houver sol, ainda haverá...”. Veja abaixo o resultado:

Figura 6 – Nuvem de palavras: Enquanto houver sol, ainda haverá...



Fonte: autoria própria, 2021.

Neste sentido, a professora D ressalta essa necessidade de não perder as esperanças:

[Excerto 63] Não está fácil né... o DF pode se dizer que é um dos lugares em que a situação está razoavelmente melhor porque tem estado que desapareceu. Outros não era mais ofertado e estão novamente voltando a oferecer e esse é um bom sinal. [...] Importante sempre, sempre... Esse movimento fica espanhol foi uma iniciativa dos professores, iniciativa pessoal dos professores da Mônica do Rio Grande do Sul e foi crescendo...então é importante, é importante porque os documentos são redigidos, são encaminhados para os deputados, são pedidas audiências para discussão, então para mostrar que como se diz que o espanhol existe e precisa ser mantido. [...] Eu associo ao movimento de minorias essa luta os que não são maiorias, mas tem a sua posição para manter na sociedade. Então é tempo de nos aquilombar cada grupo tentando a sua representatividade apesar de ser minoria. [...] Nós tínhamos a realidade da obrigatoriedade da oferta e agora nem isso... Realmente é um pouco desanimador, mas nunca dá para perder a esperança, sempre procurar lutar para conseguir que ele sempre seja oferecido... é difícil, mas tem que lutar. (D, PE, 10/06/2021)

Durante as conversas, uma das participantes sugeriu que deveria ter: “Enquanto houver professores/as, ainda haverá...” Então, acrescentei a sugestão. Veja o resultado:

Figura 7 - Nuvem de palavras: Enquanto houver professor/a, ainda haverá...



Fonte: autoria própria, 2021.

Assim como a professora D, reconheço a importância do movimento #FicaEspanholBR para o processo de luta, para a permanência da língua espanhola na educação brasileira, como também para a democratização da pluralidade linguística. Ressalto que, eu, como vários/as outros/as professores/as e pesquisadores/as não estão na luta pela hegemonia do espanhol frente a outras línguas. Pelo contrário, queremos lutar pela pluralidade linguística e para que o espanhol seja mais uma possibilidade de acesso aos/às estudantes do ensino básico. Como afirma a professora, ao retomar o poema de Conceição Evaristo, é tempo de nos aquilombar para não perdermos as esperanças. Neste sentido, como podemos ver na discussão até aqui, os caminhos de luta e resistência são diversos. Projetos de Lei criados por deputados e senadores circulam pelo Senado Federal. Atualmente está se organizando a Frente brasileira de professores/as em defesa do plurilinguismo: francês, italiano, alemão, japonês etc. Essa é mais uma forma de lutar pela diversidade linguística e cultural.

Em outubro de 2021, o movimento #FicaEspanholBR conseguiu que o relatório do PL 3849/2019<sup>77</sup>, criado pelo deputado Felipe Carreras, fosse aprovado na CCJ-Comissão de

<sup>77</sup> BRASIL. *Projeto de lei n.º 3849, de 2019*. Altera a Lei n.º 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Brasília, DF: Sr. Felipe Carreras, [2019]. Disponível em:

Constituição e Justiça e de Cidadania. Antes do assunto ser levado ao Plenário, os PLs passam por Comissões Parlamentares e a CCJ tem como finalidade analisar se o projeto obedece à constituição do país e às demais normas legais e regimentais. Ao todo foram 37 deputados que votaram favoráveis ao PL do Espanhol. A ementa do PL diz o seguinte: “Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”. Em novembro de 2021, uma conquista para a população do Distrito Federal que agora terá a língua espanhola como língua obrigatória para os alunos do ensino médio na rede pública de ensino. A conquista aconteceu graças a aprovação em 2º turno da Proposta de Emenda à Lei Orgânica nº 37/2021, de autoria do deputado Professor Reginaldo Veras (PDT).

Diante do exposto, a esperança continua e como diz Conceição Evaristo (2020) em seu poema: “É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos”. Por assim dizer, o *corazonar* consiste nessa proposta de transformação da realidade. Não se trata aqui de finalizar, mas de provocar. Sendo o presente estudo uma discussão inacabada. Assim encerro com o poema “Todo pasa y todo queda”<sup>78</sup> de Antônio Machado, com o intuito de suscitar novas reflexões.

*Todo pasa y todo queda  
Pero lo nuestro es pasar  
Pasar haciendo caminos  
Caminos sobre la mar*

*Nunca perseguí la gloria  
Ni dejar en la memoria  
De los hombres mi canción  
Yo amo los mundos sutiles  
Ingrávidos y gentiles  
Como pompas de jabón*

*Me gusta verlos pintarse de sol y grana  
Volar bajo el cielo azul  
Temblar súbitamente y quebrarse  
Nunca perseguí la gloria  
Caminante son tus huellas el camino y nada más  
Caminante, no hay camino se hace camino al andar*

*Al andar se hace camino  
Y al volver la vista atrás*

---

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node01qxlb8tcp7b7b1rzz39r4n001t17937956.node0?codteor=1773214&filename=PL+3849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01qxlb8tcp7b7b1rzz39r4n001t17937956.node0?codteor=1773214&filename=PL+3849/2019). Acesso em: 29 out.2021

<sup>78</sup> Poema disponível em: <https://www.lacoladerata.co/cultura/versos/todo-pasa-y-todo-queda-antonio-machado/>. Acesso em: 29 de out. 2021.

*Se ve la senda que nunca  
Se ha de volver a pisar  
Caminante no hay camino sino estelas en la mar*

*Hace algún tiempo en ese lugar  
Donde hoy los bosques se visten de espinos  
Se oyó la voz de un poeta gritar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar*

*Golpe a golpe, verso a verso  
Murió el poeta lejos del hogar  
Le cubre el polvo de un país vecino  
Al alejarse, le vieron llorar*

*“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar”*

*Golpe a golpe, verso a verso  
Cuando el jilguero no puede cantar  
Cuando el poeta es un peregrino  
Cuando de nada nos sirve rezar  
Caminante no hay camino, se hace camino al andar*

*Golpe a golpe, verso a verso.*

## TALVEZ NÃO SEJAM AS ÚLTIMAS PALAVRAS

A pandemia da Covid-19 foi uma surpresa ao mundo inteiro e se adaptar a essa realidade não foi, e continua não sendo, fácil, principalmente ao falarmos de educação. Diante desse cenário pandêmico, as escolas junto à sua comunidade e à Universidade, em conjunto com os/as professores/as e os/as estudantes tiveram que se adaptar a essa nova realidade repentina, para tal, a tecnologia foi crucial, nesse momento. Realizar pesquisa neste tempo foi um tanto quanto desafiador. No início do mestrado, eu falava sobre emoções e identidades, mas não imaginava ter que ressignificar as minhas tão continuamente nesse processo. Depois de tantos encontros, desencontros, saberes, emoções, lutas, esperanças, desejos e outros, chegar até esses últimos dizeres não foi uma tarefa fácil, mas confesso que foi bastante satisfatória. Exigiu-me um *corazonar* criativo que construí nesses tempos sombrios, junto aos/às queridos/as participantes, que tão gentilmente aceitaram participar deste estudo, a orientadora, os/as autores/as e todas as pessoas que de alguma forma contribuíram nessa construção que eu considero inacabada.

Drummond em seu poema “Sentimento do Mundo”<sup>79</sup>, publicado em 1940, na ressaca da Primeira Guerra, descreve sentimentos bastante atuais ao mostrar um sujeito frágil e pequeno diante tamanha atrocidade. Ao dizer “tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo”, podemos associar as dificuldades enfrentadas nos tempos atuais, não só na educação como em todas as áreas. Nestes versos, atribuímos também um olhar a vulnerabilidade da vida, especialmente ao tratarmos de professores/as e estudantes, as dificuldades que estes passam ao ter que lidar com tantas demandas, e, afinal qual é o sentimento do mundo?

O atual sentimento do mundo tanto pandêmico quanto referente ao contexto desta pesquisa é o medo, o desgaste, o cansaço; é o desânimo e a pouca esperança. Esse sentimento de mundo, encontramos nas conversas com os/as docentes de espanhol, referente ao nosso contexto de atuação profissional, frente às leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade do idioma na educação brasileira. No entanto, ainda que a esperança seja pouca, é o suficiente para continuarmos na luta, na resistência e no sonho por mudanças. Dessa forma, o sentimento que eu tenho ao finalizar a presente dissertação é o sentimento de gratidão.

---

<sup>79</sup> Poema disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13273.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

Aprendi e construí sentidos, emoções, ressignificações junto aos/as participantes, o que refletiu em experiências concretas de vida. Tais experiências e corpos estão submersos nas relações de poder, nas colonialidades que ainda ditam as formas de ser, sentir e saber/conhecer no mundo. Reconheço esse processo de luta contra essas dominações que hierarquizam, invisibilizam e excluem corpos e saberes. Nessa lógica, este trabalho é uma tentativa ousada de agir contra as dominâncias. Reconheci-me nas emoções e identidades dos/as participantes quando eles/as se sentiram desmotivados, sobrecarregados de trabalhos, como também na busca por novos caminhos com identidades ameaçadas nesse cenário de ausências do espanhol.

Retomo o objetivo geral desta pesquisa que foi: discutir como as/os professoras/es de espanhol se veem e se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não obrigatoriedade do espanhol no Brasil. Os objetivos específicos são: 1) Investigar as identidades e as emoções (desses sujeitos) a partir de suas histórias e de suas experiências como docentes ou discentes de espanhol; 2) Buscar o entendimento de como os/as professores/as de espanhol resistem e narram as suas maneiras de *corazonar* ao participarem deste estudo. Para alcançar os objetivos, esta pesquisa é direcionada pelas seguintes perguntas: 1. Como as/os professoras/es de espanhol se veem e se se sentem no cenário político das leis da obrigatoriedade e não-obrigatoriedade do espanhol no Brasil? 2. Que resistências e formas de luta são criadas pelas/os professoras/es no cotidiano da profissão? 3. Como *corazonan* professores/as de espanhol em meio ao contexto de ausências do idioma na educação brasileira?

Em síntese, diante do cenário de ausências do espanhol, observei que os/as docentes se sentem inseguros e desvalorizados frente ao contexto de atuação profissional. A grande maioria tanto expressou o desejo para ministrar aulas nos CILs, bem como apontou questões de sobrecarga de trabalho, salários, carga-horária da disciplina, turmas lotadas, condições de trabalho. Tudo isso foram justificativas para o desejo de lecionar nos Centro de Línguas, visto que, este se converteu em um local de estabilidade e acesso a melhores conjunturas para exercer um trabalho de qualidade. A falta de investimento e de políticas linguísticas faz com que as condições de trabalho do/da docente de línguas do ensino regular sejam precárias e indesejáveis, uma vez que, não há valorização do processo de ensino-aprendizagem na escola, consequentemente não há valorização dos sujeitos da escola. Nesse sentido, foi possível inferir que o *corazonar* do/da professor/a de línguas da educação básica está bastante atrelado às suas condições de trabalho.

As condições docentes envolvem, portanto, uma complexa trama de dificuldades, expectativas, desejos, insatisfações, indisciplina, desinteresse, reclamações, desvalorização, tristezas, alegrias e esperanças. Aprendi que é um grande desafio ensinar para transgredir, ensinar para liberdade, ensinar contra a barbárie quando as forças dominantes a todo instante induzem ao contrário. Os relatos dos/as professores/as evidenciaram que os/as mesmos/as se veem ameaçados/as e insatisfeitos diante das políticas linguísticas, diante dos contextos de reformas educacionais e desvalorização da língua espanhola. Nessa perspectiva, precisamos de movimentos de mudanças, precisamos de legislação segura que nos ampare, que nos ofereça melhores condições de trabalho e que democratize o acesso à pluralidade linguística. Precisamos de uma Lei que retome os direitos dos/das estudantes.

Com base nas minhas interpretações, percebi que a perda do lugar profissional e a perda do sentido da profissão geraram, conseqüentemente, emoções de impotência e de perda da identidade profissional, a partir da negação do espaço para a língua espanhola. A educação pautada pelo neoliberalismo tem criado muitas linhas abissais, como, por exemplo, a classificação da educação como mercadoria, o que reforça as colonialidades existentes. Essa lógica mercadológica, em que os interesses empresariais sobressaem aos interesses das massas populares, tem ampliado as desigualdades sociais. Dessa maneira, o fim da obrigatoriedade da oferta do espanhol foi um retrocesso e contribuiu com essa desigualdade, como também desmotivou os/as docentes a permanecerem na profissão, visto que a todo o momento, em uma tarefa exaustiva, precisam justificar o valor da língua e o seu próprio valor.

Em síntese, as formas de luta e resistência criadas no cotidiano da profissão foram pautadas em: permanecer na profissão, continuar a formação de pessoas, dar aula, ser professor/a, dar aula de outras disciplinas para completar a carga horária, lidar com o desinteresse dos/das estudantes, combater a invisibilidade, lutar contra a imposição do mercado, provar a importância da presença do espanhol para nossos contextos, desconstruir preconceitos linguísticos, identitários e socioculturais em torno do espanhol, dentre outros. Entretanto, constatamos que ainda precisamos gritar. Embora todo cenário não seja favorável, é perceptível que os/as participantes ainda têm esperanças nas mudanças e criam caminhos para lidarem com tudo isso. O movimento #FicaEspanholBR é um meio que tem batalhado bastante por Projetos de Leis que garantam a retomada da oferta obrigatória da língua espanhola, como também pela democratização do acesso à pluralidade linguística no ensino público. Esse novo cenário do NEM, que deverá ser implantado em grande parte do Brasil em 2022, tem provocado dúvidas, incertezas e inseguranças a nós, professores/as de espanhol,

pois não sabemos como realmente funcionará na prática. Por isso, precisamos cada vez mais nos aquilombar e juntar as nossas vozes, pois enquanto houver Sol haverá professores/as que lutam.

Por fim, o *corazonar* implica em partilha, solidariedade, entrelaçar de emoções e razões, ressignificações, transformação de mundo, pertencimento, problematização das colonialidades, transgressão, construção coletiva, reconhecimento das diferenças, respeito, reflexão, colaboração e um esperar. Inspirada na professora Viviane Silvestre (2016), finalizo este estudo não com um ponto final, mas com algumas indagações:

- Que esforços ainda serão empreendidos para a continuidade da luta pela valorização da diversidade linguística?
- Como ainda *corazonaremos* mediante as desigualdades educacionais, sociais e as colonialidades do ser, do saber e do sentir?
- Que rumo a língua espanhola tomará dentro do Novo Ensino Médio em curso no momento em todo o país?
- O que devemos fazer para impedir a volta da barbárie?

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: características a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ALVES FILHO, M. *Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas*. São Paulo: 4 dez. 2017. Especial. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 5 set. de 2021.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p.295-320, 2008.
- ARAUJO, C. M. A.; MONTAÑÉS, A. P. *O ensino de espanhol no brasil: história de um processo em construção*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech12/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021
- ARIAS, P. G. *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Tesis (Doctorado), Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2016.
- ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *CALLE 14*, v. 4, n. 5, p. 80-94, julio-diciembre, 2010.
- AUAREK, W. A. Cenários da condição docente na contemporaneidade. In: SOUZA, BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 207-230, jan/abril, 2008.
- BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n° 24, p.6-19, 2015.
- BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J (Org). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jun.2020.
- BRASIL. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível

- em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escritores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22). Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [19--?]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Tratado de Assunção: MERCOSUL*. 26 de março de 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm)
- BRASIL. *Projeto de lei n.º 3849, de 2019*. Altera a Lei n.º 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Brasília, DF: Sr. Felipe Carreras, [2019]. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node01qxl8tcp7b7b1rzz39r4n001t17937956.node0?codteor=1773214&filename=PL+3849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01qxl8tcp7b7b1rzz39r4n001t17937956.node0?codteor=1773214&filename=PL+3849/2019). Acesso em: 15 out. 2021
- BRASIL. *Resolução de nº 58, de 22 de dezembro de 1976*. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, [19--?]. Disponível em [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.581976\\_altera\\_dispositivos\\_da\\_resolucao\\_n.\\_8.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.581976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf). Acesso em: 27 jun. 2020.
- CAMARGO, M. L. *O ensino do espanhol no brasil: um pouco de sua história*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, p. 139-149, Jan-Jun, 2004.
- CARVALHO, K. C. H. P. Formação de professores de espanhol: algumas reflexões. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, p. 697-706, mai-ago, 2011.
- CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de Lengua Española en Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, p. 35-50, 2000.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.
- CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.
- CHARLOT, B. *A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta*. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZNTLMNFYH6Mwf8GL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 out. 2021.
- CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4 ed, São Paulo: Cortez editora, 2000.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no Nordeste brasileiro. *Revista X*, v.15, n.5, p. 172-193, 2020.

- CRUZ, E. S.; SOUSA, D. T. R. O Espaço Disciplinar do Espanhol (EDE) no Brasil. *Caracol*, São Paulo, N. 14, jul./dez. 2017.
- CRUZ, G. F. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 315, jan./jun. 2016.
- DAMASCO, D. G. B.; WELLER, W. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 43-53, maio 2017.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.
- DIEHL, R. C. Estado, neoliberalismo e educação pública. *Observatório do Estado Latino-Americano*. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica/>>. Acesso em: outubro 2021.
- DINIZ, J. V. A. de Margareth; OLIVEIRA, Míria G. de. (Org.). *Formação de professores(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-218
- DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes pedagógicas dos Centro Interescolares de Línguas (CILs)*. 2019. Distrito Federal: SEEDF, [20--?]. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes\\_pedagogicas\\_cil.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf). Acesso em: 8 set. 2021
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília, 2020.
- DIVAN, L.M.F.; OLIVEIRA, R. P. *A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico*. Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.
- DOMINGUEZ, M. A. C. *As representações identitárias de um grupo de professores de língua espanhola: a sua formação e trabalho profissional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Escola da Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2013.
- EVARISTO, C. Tempo de nos Aquilombar. In: *jornal O Globo, S.I*, 31 dez. 2019. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 18 abril de 2021.
- FERNÁNDEZ, F. M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, p.14-34, 2005.
- FERREIRA, E. S.; ARAÚJO, J. M. Ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública. *Revista Diálogos*, v. 2, n. 20, p. 149-169, 2018.
- FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *PerCursos*, Florianópolis, v. 2,s/p, 2007.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed, Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed, Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. *Coleção Questões de Nossa Época*. São Paulo, v.23, Cortez, 19.
- FREITAS, M. T. U. *Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 843-858, out./dez. 2013.
- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam, 1995.
- HALL, S. A. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAMLIN, D.W. *Uma História da Filosofia Ocidental*. Tradução de Ruy Jungmann, Jorge Zahar Editor, 1990. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/hamlyn.pdf>. Acesso em: 9 agost. 2019.

- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. 1ª Ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- KANASHIRO, D. S. K.; ERES FERNÁNDEZ, G. *La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem*. Recife: Eutomia, p.90-110, dez. 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEANDRO, A. O. A lei nº 11.161: um marco na política externa brasileira para a América do Sul e a medida provisória no 746. *Linguagem*, v.27 (2), São Carlos, 2017.
- LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, vol. 2. São Paulo: Pontes, v. 1, p. 51-81, 2012.
- LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, p. 10-25, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MALDONADO-TORRES, N. *On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept*. Cultural Studies, v.21, n.2-3, p.240-270, 2007.
- MARTINS, S.T.A; SOUZA, N.E.; ARAGÃO, R.C. *O papel das emoções e da linguística aplicada crítica na formação do professor de línguas*. International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília, Brasil, p. 19-21, 2015.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R; PESSOA. R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach, S.I: D.E.L.T.A, 2019.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. ahead of print, 2019. Disponível em: [http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019005009104](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019005009104). Acesso em: 19 out. 2021
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MIGNOLO, W. D. *COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de ciências sociais*, vol. 32, nº 94, 2017.
- MESQUITA, P. P. P. *(Re) Construindo Políticas Públicas Para os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MORAIS, G. A; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. *Momento – diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 02, p. 107-132, maio/ago., 2021.
- MUNCH, E. *O grito*. Noruega: Edvard Munch. 1893. 1 pintura, óleo sobre tela, tempera e pastel sobre cartão, 91cm x 73,5cm.
- NDLOVU-GATSHENI, S. *Decolonising research methodology must include undoing its dirty history*. Sept. 26, 2017. Disponível em: <https://theconversation.com/decolonising-research-methodology-must-include-undoing-its-dirty-history-83912>. Acesso em: 20 out. 2019.

- NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *In: Estudos de Psicologia*, v. 13 (2), p. 141-148, 2008.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman, 2000.
- NUNES, J. A. V. Aparelhos privados de hegemonia e discursos privatistas no Ensino Médio amapaense. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.22, n. 49, p. 156-186, maio/ago, 2021.
- OJEDA, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol. 10, n. 2, 2008
- OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em letras*. Tese (Doutorado em Linguística, Letras e Artes) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ORTEGA, C. V; JARA, A. F. *Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional*. Valparaíso: Formación de Profesores Enero 2018, 2018.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.
- PARAQUETT, M; JUNIOR. A. C. S. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *abehache*, nº 15, p. 69-86, 1º semestre 2019.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar G. de Martins (coord.). Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica: Coleção Explorando o Ensino, v.16, 292 p. 2010.
- PARAQUETT, M. Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de Espanhol. *In: BARBOSA, M.; MORAIS, C.F.; VIDAL, M.E.B. (Org.). Teorias de linguagens: Pesquisa e ensino*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 151-167, 2017.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 23-49, 1998.
- PENNYCOOK, A; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflexões sobre Linguística Aplicada Crítica: uma conversa com Alastair Pennycook. *Signótica*, v.28, p. 613–632, 2016.
- PEREIRA, N. S. A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro. *Revista Trabalho Necessário*. v.19, nº 39, 2021.
- PERONI V. M; Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr, 2018.
- PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr, 2018.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, p. 15-34, 2015.
- PESSOA, R.R; SILVESTRE, V. P.P; MÓR, M. W (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

- PICASSO, P. *Guernica*. Espanha: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia. 1937. 1 pintura a óleo, 350 cm x 776 cm.
- PÓRTO, W. A. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas. *Domínios de Lingu@gem*, v. 14, n. 3, p. 850-878, 19 maio 2020.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- professoras(as) e condição docente*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 205-218, 2015.
- QUIJANO, A. *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. S.I:1992. Disponível em: <https://ecumenico.org/colonialidad-y-modernidadracionalidad-1992/>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- QUIJANO, A. *Colonialidade, poder, globalização e democracia*. *Novos Rumos*, nº 37, v.17, p. 4-28, 2002.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 9 nov. 2020.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.
- RESTREPO, E.; ROJAS, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. S.I: *Colección Políticas de la alteridad*, Editorial Universidad del Cauca, 2010.
- REZENDE, T. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) – Departamento Estudos Linguísticos e Estudos Literários, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.
- RODRIGUES, F. S. C. *Língua Viva, Língua Morta Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese (Doutorado em Língua Espanhola, Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RODRIGUES, F. C. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, p. 31-46, 2016.
- RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.
- SANT'ANA, J. S. Ensino de línguas no CIL: A política pública como patrimônio ou sobre como ele me faz tão bem. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 45-52, mar, 2020.
- SANTOS, B. S. Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, nº 54, julio-septiembre, p. 17 – 39, 2011.
- SANTOS, B. S. *O Colonialismo insidioso*. Sul 21, dia 2 de abril de 2018, opinião pública. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/04/o-colonialismo-insidioso-por-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo A afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 78, out., p. 3-46, 2007.
- SANTOS, B. S. *Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul*. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 43, set-dez, p. 24-56, 2016.

- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos avançados*, vol.2 n° 2, São Paulo, May-Aug, 1988.
- SANTOS, G. N; MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas n. 55.3, p.541-563, set./dez. 2016.
- SCHUTZ, P.A.; M. ZEMBYLAS (org.), *Advances in Teacher Emotion Research*. DOI 10.1007/978-1-4419-0564-2\_1, Springer Science+Business Media, LLC, 2009.
- SILVA, M. V. (Des) Políticas Linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. *Revista Diálogos – RevDia*, v. 6, n. 2, p.233-245, mai.-ago., 2018.
- SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2016.
- SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed, 2012.
- SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul-dez, 2017.
- SUSSEKIND, M. L. PELLEGRINI; R. Os ventos do Norte não movem moinho... In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- TEIXEIRA, I. A. C. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade, Campinas*, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200007> Acesso em: 06 de set. 2021.
- TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!” *Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.
- TÍLIO, R. C. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan. *Policromias. Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*; vol. 3, n. 2. p. 182-187, Dezembro/2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/22221> Acesso em: 6 set. 2021.
- TONELLI, F. *Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos institutos federais. Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v.4, n.1, p. 43-57, jan./jun., 2018.
- TOSTES, M. V *et all*. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan/mar, 2018.
- TREVISOL, M. G; ALMEIDA, M. L. P. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019
- URZÊDA-FREITAS, M. T. Brasil e sua educação para a barbárie. *Carta Maior, S.I:s.n* 2021. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Brasil-e-sua-educacao-para-a-barbarie/54/51961> Acesso em: 15, out de 2021.
- VALE, M. S.; NASCIMENTO, G. R.; ANICÉZIO, G. F. C. O novo cenário político pedagógico do ensino do espanhol no brasil após a revogação da lei 11.161/05. *JICE: Jornada de Iniciação Científica e Extensão*, Instituto Federal do Tocantins, 2017.
- WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 21-70, 2006.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Tomaz Tadeu da Silva. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 1Ed. Petrópolis. Vozes, 2000.

## APÊNDICES

### APENDICE A - TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTES)

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE

¡Hola! ¿Qué tal?

Desde já agradeço a sua participação.

\*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Nome completo: \*

---

3. CPF: \*

---

4. Data: \*

---

*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a crise docência”, sob a responsabilidade da pesquisadora Karen Elen Nunes de Almeida, sob a orientação da professora Mariana R. Mastrella de Andrade. Nessa pesquisa discutiremos como professoras/es de espanhol se veem e se sentem diante do cenário político das leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade da oferta do idioma no ensino básico. O estudo trabalhará especificamente com o Distrito Federal e seus participantes serão: professores universitários de espanhol; professores de espanhol de escolas regulares; professores de espanhol membros da associação de professores de espanhol do DF; alunos do curso de Letras-Espanhol da Universidade de Brasília e alunos da educação básica, especificamente do ensino médio. Faremos conversas reflexivas via plataforma de videoconferência e elas são gravadas para futuras análises. A principal justificativa para o desenvolvimento deste estudo é a possibilidade de lançar um olhar crítico para o contexto profissional do docente de espanhol e para as relações que o constituem. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado à sua participação seria ter alguma(s) das respostas concedidas na conversa reflexiva, analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da defesa e em tempo hábil para eventuais considerações. Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca das identidades, emoções, da oferta do espanhol na educação básica e do contexto profissional do docente de espanhol. Garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (61) 996658292 ou almeidakarenn@gmail.com.

5. Declaro que li e aceito participar da pesquisa acima. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Aceito

Não aceito

6. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa seja: \*

---

## APENDICE B – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

04/11/2021 03:47

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Olá,  
Desde já agradeço a sua participação e a do(a) seu(sua) filho(a).

Att. Professora Karen

\*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Nome do responsável: \*

---

3. CPF: \*

---

4. Nome do(a) filho(a): \*

---

5. Data (de hoje): \*

---

*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a crise docência", sob a responsabilidade da pesquisadora Karen Elen Nunes de Almeida, sob a orientação da professora Mariana R. Mastrella de Andrade (UnB). Nessa pesquisa discutiremos como professoras/es de espanhol se veem e se sentem diante do cenário político das leis de obrigatoriedade e não obrigatoriedade da oferta do idioma no ensino básico. O estudo trabalhará especificamente com o Distrito Federal e seus participantes serão: professores universitários de espanhol; professores de espanhol de escolas regulares; professores de espanhol membros da associação de professores de espanhol do DF; alunos do curso de Letras-Espanhol da Universidade de Brasília e alunos da educação básica, especificamente do ensino médio. Faremos conversas reflexivas via plataforma de videoconferência e elas são gravadas para futuras análises. A principal justificativa para o desenvolvimento deste estudo é a possibilidade de lançar um olhar crítico para o contexto profissional do docente de espanhol e para as relações que o constituem. Em nenhum momento seu(sua) filho(a) será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O/A seu/sua filho(a) não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado a participação dos mesmos seria ter alguma(s) das respostas concedidas na conversa reflexiva, analisadas de maneira que não fosse de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da defesa e em tempo hábil para eventuais considerações. Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica acerca das identidades, emoções, do ensino de espanhol no Brasil e do contexto profissional do docente de espanhol. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O/A seu/sua filho/a é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: (61) 996658292 ou almeidakarenn@gmail.com.

1. Declaro que li e concordo que meu(minha) filho(a) participe desta pesquisa. \*

Marcar apenas uma oval.

Aceito

Não aceito

## APENDICE C- SLIDES DAS CONVERSAS COM OS PARTICIPANTES



Conversas entre professoras(es) de espanhol

Professora e Mestranda: Karen Elen  
Orientadora: Prof Dra. Mariana Mastrella

Bem-vindas(os)!!

Obrigada por se juntar a mim nesta discussão tão importante .

Como foi sua trajetória com o espanhol?  
 Por que espanhol em sua vida? Por que  
 ser professor(a) de espanhol?



### Titãs- Enquanto houver Sol

Enquanto houver sol  
 Enquanto houver sol  
 Ainda haverá  
 Enquanto houver sol  
 Enquanto houver sol  
 Quando não houver caminho  
 Mesmo sem amor, sem direção  
 A sós ninguém está sozinho  
 É caminhando que se faz o caminho



### Tempo de nos aquilombar

CONCEIÇÃO EVARISTO

**É** tempo de caminhar em fingido silêncio,  
 e buscar o momento certo do grito,  
 aparentar fechar um olho evitando o cisco  
 e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos  
 para os vazios lero-leros,  
 e cuidar dos passos assuntando as vias,  
 ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,  
 mas olhar fundo na palma aberta  
 a alma de quem lhe oferece o gesto.  
 O laçar de mãos não pode ser algema  
 e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,  
 em qualquer lugar que estejamos,  
 e que venham os dias futuros, salve 2020,  
 a mística quilombola persiste afirmando:  
 “a liberdade é uma luta constante”.

Homenageada como personalidade literária de 2019 pelo Prêmio Jabuti,  
 Conceição Evaristo é autora dos romances “Ponciá Vicência” e “Canção

## Cidades se mobilizam por obrigatoriedade do ensino de espanhol

RS tem 197 municípios na faixa de fronteira com Argentina e Uruguai; reforma do Ensino Médio retirou obrigatoriedade da língua no currículo

Por **Paula Sperb** Atualizado em 12 set 2018, 16h20 - Publicado em 11 jul 2018, 16h59



CÂMARA  
LEGISLATIVA  
DISTRITO FEDERAL

Institucional Deputados Atividade Legislativa Comissões Comunicação Conhecimento Participe

Comunicação > Notícias > Mais lidas > Estudantes e professores pedem oferta...

### Notícias

#### Mais lidas

Destaques e Últimas

Assessoria de Imprensa CLDF

Assessoria de Imprensa Deputados

TV Web CLDF

### Mais lidas

#### < Estudantes e professores pedem oferta obrigatória de espanhol nas escolas públicas do DF

**Denise Pereira Caputo**  
1079 Visualizações

25/03/2019 14:42



gov.br/web/guest/assessoria-cldf

[f](#)
[t](#)
[i](#)
[s](#)

[Início](#)
[Edição da semana](#)
[Opção Diário](#)
[Editorial](#)
[Colunas](#)
[Bastidores](#)
[Entrevistas](#)
[Cultural](#)

**/ Imprensa**

**Opinião**

## Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas

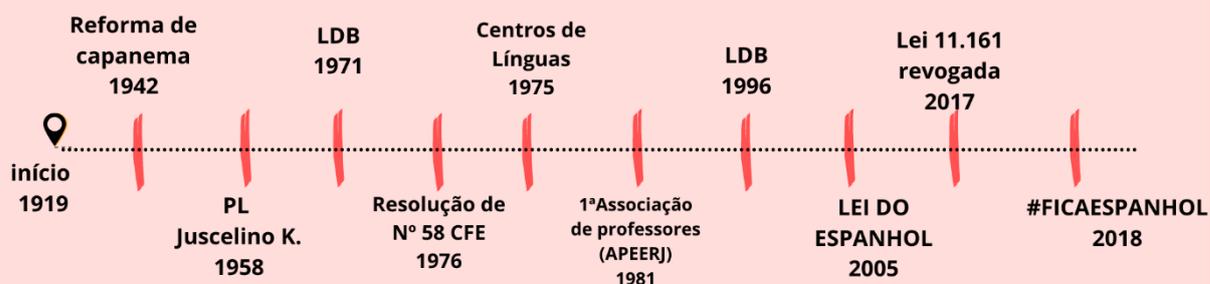
terça-feira 05 fevereiro 2019 12:11 — Por Redação — Edição 2273

**O espanhol é a língua da maioria dos países da América Latina, é a terceira mais usada na comunicação via internet e é a mais procurada no Enem**

**Alessandra Araújo e Cleidimar Mendonça**

O que é o movimento Fica Espanhol? Trata-se de um movimento que começou no Rio Grande do Sul com a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual e que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares do Estado. Na Paraíba e em Rondônia, por meio de um projeto de lei, também foi garantida a oferta do idioma. Em Goiás, o movimento começou em agosto de 2018, com uma reunião na Universidade Federal de Goiás, única instituição a formar presencialmente professores de espanhol no Estado.

### Espanhol sim, espanhol não...



O que significa ser professor (a) de  
Língua Espanhola no Brasil?

**“Ojalá podamos tener el coraje de estar solos  
y la valentía de arriesgarnos a estar juntos.”  
(Eduardo Galeano)**



## APÊNDICE D - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO

Eu: Sou professora de espanhol da secretaria de educação, sou professora de contrato temporário e aí é... sou mestrandanda né, do PGLA da UnB. Eu queria conhecer você um pouquinho mais sobre você... você está em qual semestre? Porque espanhol? Como ele entrou na sua vida?

TQ: Eu estudo na [x] desde 2018, primeiro semestre de 2018, eu acho que agora é o sexto, mas está meio confuso por causa da quarentena né, eu também adiantei bastante antes então está confuso, agora eu vou fazer o primeiro estágio eu fiz métodos. E por que espanhol? Karen, eu acho que é influência do CIL, eu acho que também da geração né que teve RBD, essas novelas do SBT eu acho que acaba também influenciando.

Eu: É, estava até pensando aqui antes de começar porque eu já entrevistei outras pessoas que não conhecem aí eu penso que o RBD eterno todo mundo vai conhecer. [risos]

TQ: Exatamente! [risos]

Eu: E por que ser professor de espanhol?

TQ: Cara, eu não sei eu acho legal eu... eu acho que por muito influência do CIL realmente, aqui no DF tem bastante influência né, eu sempre gostei de estudar inglês e espanhol, eu fiz primeiro inglês e depois espanhol no CIL, eu terminei no ano passado, eu estava estudando no CIL e na [x] ao mesmo tempo e aí eu terminei e eu acho que é isso é... Os professores do CIL são muito... como é que eu posso dizer, cara eles me influenciaram veii, eu os acho muito dedicados sabe.

Eu: É de qual regional? De Ceilândia, Plano...?

TQ: Eu estudei em [Cidade X].

Eu: Ah legal, eu conheço alguns professores de lá. E você já lecionou espanhol alguma vez?

TQ: Não... [Risos]

Eu: E com reforço ou aulas particulares etc...

TQ: É, coisa assim... pouquinhas no específico.

Eu: Ah, entendi!

TQ: Uma vez eu tentei fazer um projeto de ensinar espanhol, peguei umas pessoas online mesmo, mas acabei não... Foi só assim eu comecei depois parei.

Eu: Ah entendi, não... não continuou o projeto.

TQ: Não continuei!

Eu: Certo, e você sabe assim mais ou menos a história do espanhol aqui no Brasil? Sobre o movimento Fica espanhol? Você conhece?

TQ: Do movimento sim, nossa...A história do Brasil, no Brasil não muito, eu sei que tem...tipo, teve... como é que se diz, teve acordos né por causa do Mercosul e tals, mas da história do espanhol no Brasil eu não sei. E do projeto eu conheço sim.

Eu: Certo, assim de acordo com a sua experiência, pensando assim no... no nosso contexto né profissional, eu coloquei aqui algumas obras, não sei que você está conseguindo ver aí. Você conhece essa música do Titãs?

TQ: Eu não lembro agora!

Eu: Não?!

TQ: Não!

Eu: E essas obras aqui...

TQ: Provavelmente sim, mas...

Eu: É aquela “enquanto houver sol, ainda haverá” [cantando]! É nesse sentido... E tem essa... Essa poesia de Conceição Evaristo que eu coloquei que é... [recitando a poesia].

Pensando na nossa profissão, no nosso contexto profissional, como você relacionaria essas obras ao nosso contexto?

TQ: Cara, no contexto do Fica Espanhol, no caso?

Eu: Não, do...no contexto de professor de espanhol, ser docente de espanhol aqui no Brasil!

TQ: Karen, eu não sei! [risos] Deixa eu dar uma olhadinha aqui de novo...

Eu: De ser professor...

TQ: Ah, entendi! É... é porque é complicado né tipo é uma profissão que a gente estuda muito desde a graduação e não para né, tem muito trabalho que não é contado, não é levado em conta, trabalho que a gente faz em casa que não é muito valorizado né infelizmente, tem países que valorizam bastante professor e o Brasil não é um deles infelizmente [risos].

Eu: Exato! E aí como você se sente sendo futuro professor de espanhol aqui no Brasil?

TQ: Ao mesmo tempo que é... é triste né, essas coisas que eu disse, eu acho muito legal porque é uma profissão que a gente pode mudar a vida de alguém sabe, igual muitos professores mudaram a minha porque eu não tinha muita visão assim ah vou fazer uma faculdade, ah disso aquilo. E alguns professores me puderam me influenciar digamos assim então eu acho que essa é uma coisa boa poder influenciar alguma pessoa.

Eu: E assim o que que você espera do mercado de trabalho enquanto professor de espanhol quando você terminar a graduação?

TQ: Eu espero que não seja... muito assim, professor é uma profissão que sempre precisa né, mas eu não sei exatamente ainda mais agora com esse contexto de pandemia muitas escolas estão fechando, mas o que eu quero mesmo passar no concurso né.

Eu: Da Secretaria, né?

TQ: É, da Secretaria.

Eu: Certo, é... Eu vou te mostrar aqui algumas manchetes. [Mostrando as manchetes de jornais e as lendo].

[Explicação história do espanhol]

Como que você recebe essas notícias? Como que você vê essa atual situação do espanhol na educação brasileira?

TQ: Cara é muito complicado porque realmente é muita gente, inclusive assim pessoalmente as pessoas perguntam “ah que o que você estuda?”, eu falo letras espanhol “mas porque você quer?”, “eu gosto de espanhol, mas o inglês é mais importante”, sabe várias coisas... é engraçado que assim eu estudo as duas línguas né na [Universidade x], espanhol, mas eu estudo as duas e eu vejo espanhol ... [Falha de conexão]

E eu pessoalmente eu acho que... que o espanhol é muito mais importante porque cara pela localização o Brasil está assim centrado... cercado por hispanos né, países hispânicos, e até mesmo questões assim, nossa a gente pode viajar como se fosse quase um estado do Brasil né, para vários países, pega a nossa identidade... eu vejo muita importância apesar de muita gente continuar insistindo nessa ideia de que o inglês é mais importante.

Eu: Sim, e aí o mercado diminui né então por isso a luta né, porque assim a gente vê por exemplo tem uma escola daqui onde eu moro, eu moro em [x], que é uma escola pública e ela já não oferta mais espanhol.

TQ: Caramba!

Eu: Então assim o mercado para gente vai diminuindo porque o país em si né nosso cenário político é... nos permite ficar sem o nosso local de trabalho, então assim como você se sente diante disso? Como você vê essas formas de luta e resistências?

TQ: Aham, é... complicado né, é triste também. O espanhol entra uma lista de licenciaturas que não têm obrigatoriedade né, assim pelo que eu vi na... eu acho que o espanhol, pelo menos aqui no DF, está no currículo em movimento do Distrito Federal, mas nos outros estados todos não e é triste né, eu espero que façam alguma coisa.

Eu: Uhum, E quais são os seus sentimentos assim interiores como futuro professor de espanhol?

TQ: [risos] Eu não sei dizer bem ainda, eu nunca pensei muito nisso, o que eu acho legal é aqui o espanhol e o inglês tem bastante em escolas particulares, escola de idiomas também, mas é complicado, não tem como obrigatório né nas escolas.

Eu: Uhum, sim... e aí...

TQ: Querendo ou não é uma segurança né ter como obrigatório.

Eu: E o que que significa ser professor de espanhol aqui no Brasil?

TQ: Cara, aí eu não sei dizer...Agora assim de cara. Mas assim...

Eu: Assim pra você, uma ideia que você tem assim, de acordo com as suas experiências enquanto estudante, de outros professores de espanhol que passaram pela sua vida...?

TQ: Cara, aí gente... [risos] é que não sei falar assim de cara. Mas assim, ser professor é uma coisa assim que nem eu já falei né, é importante, significativo, representa uma cultura, tudo aquilo eu acho que independente da área o professor é muito importante na vida de todo mundo, de todas as sociedades né.

Eu: Uhum, sim... E a importante também é o que o movimento fica espanhol traz também a importância de não só o espanhol, mas outras línguas também para o ensino né!

TQ: Aqui no DF nós temos japonês e o francês inclusive na [x] né, mas não temos como obrigatório.

Eu: É...Tem nos centros de línguas né também essa oportunidade mas assim que legal seria que tivesse na escola pública né?!

TQ: Uhum, e também aumentar a hora né porque eu acho muito injusto, ter uma hora por semana não dá tempo!

Eu: Sim, exatamente e a carga é pequena de espanhol, não é equiparado o inglês né então tem essa hierarquia também né...

TQ: Na minha escola, como era semestral já tinha duas aulas por semana, mas era tipo só metade do ano, não era o ano inteiro!

Eu: É, exato. Agora que assim né, semestralidade aí o ano que vem que vai colocar assim esse novo ensino médio, eu também nem sei como é que vai ficar né essa situação então aí o movimento Fica Espanhol...

TQ: Isso aí é uma coisa que eu tenho medo, eu tenho pouco de medo desse novo ensino médio.

Eu: É, é um receoso mesmo né tipo, eu não, eu ainda não sei como é que vai funcionar direito, esse ano é o ano da gente estudar, ver o que que é, quais são as propostas né, mas assim, é interessante pensar né nessas formas de lutas que a gente traz desde a nossa universidade, desde entrar né na... no curso de letras espanhol, permanecer no curso que é um obstáculo. Você pensa em fazer dupla habilitação ou não?!

TQ: Penso, desde o início eu penso em fazer inglês, na verdade eu queria entrar para inglês só que aí eu passei para espanhol e eu percebi, assim eu já gostava das duas né, eu percebi que para mim não faria diferença tipo porque tem essa função né de fazer dupla habilitação, aí eu quero fazer inglês e talvez depois também faço em português.

Eu: Português... legal. É, eu coloquei... [Explicação da Nuvem de Palavras]

Pensando em todo esse contexto nosso, toda nossa experiência né enquanto estudantes de espanhol, professores de espanhol, eu queria que você respondesse essa outra aí enquanto houver sol ainda haverá ...? De acordo com a sua opinião.

TQ: Eu colocaria praticamente a mesma coisa. [Risos]

[Finalização, despedida e agradecimento]