

# A DESOFICIALIZAÇÃO DO ESPANHOL E O CENÁRIO DE (RE) EXISTÊNCIA E INSURGÊNCIAS: O/A PROFESSOR/A COMO DELIBERADOR/A POLÍTICO/A E O ASSOCIATIVISMO

Millene Barros Guimarães de Sousa<sup>1</sup>

Carmem Sílvia Félix Venturi<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte sobre as Associações de Professores de Espanhol no Brasil por meio de um levantamento e discussão do cenário de desoficialização do ensino de espanhol nas escolas, em 2017. O processo metodológico deu-se a partir do levantamento das falas das associações que participaram de *lives* virtuais, promovida pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em 2021. À vista das políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013; SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019), do entendimento do/a professor/a como deliberador/a político/a (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019; CANDAU et al., 2013), agindo por meio do associativismo (CARDOSO, 2017), observamos o movimento de organização coletiva das associações, trazendo à reflexão a (re)existência e insurgência dos/as agentes na discussão sobre as políticas públicas no ensino do espanhol.

**Palavras-chave:** Desoficialização do espanhol; Professor/a como deliberador/a político/a; Associativismo.

**Abstract:** The present work aims to present an excerpt of the Spanish Teachers Associations in Brazil through a survey and discussion of the scenario of unofficialization of Spanish teaching in schools, in 2017. The methodological process was based on a survey about the speeches of the associations that participated in virtual lives, promoted by the Brazilian Association of Hispanists (ABH), in 2021. In view of the

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área de concentração: Estudos da Linguagem, mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio (UERJ) na área de concentração: Linguística. Licenciatura em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ), atuando como docente em português. Experiência em docência em português e espanhol, na rede federal de ensino. Experiência em pesquisa e extensão nas áreas de concentração da linguística aplicada e educação especial.

<sup>2</sup> Mestra em Letras, na área de concentração: Estudos Literários e Linha de Pesquisa: Literatura e Autonomia: entre estética e ética, pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Bacharela em Letras Português-Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas FFLCH-USP e Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), atuando como docente de espanhol. Experiência na docência de português e espanhol, tanto na educação básica como em cursos livres de espanhol e português para solicitantes de refúgio no Brasil. Também atuou na área editorial com revisão e preparação de textos, elaboração de materiais didáticos e objetos digitais nas áreas de espanhol e português.

language policies (RAJAGOPALAN, 2013 and SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019), the understanding of the teacher as a political deliberator (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019 and CANDAU, 2019) et al., 2013), acting through associativism (CARDOSO, 2017), we observed the collective organization movement of the associations, bringing to reflection the (re)existence and insurgence of agents in the discussion about public policies in the teaching of Spanish.

**Keywords:** Unofficialization of Spanish; Teacher as a political deliberator; Associativism.

### Palavras iniciais

A Lei nº 13.415/2017 – que alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, revogou a Lei nº 11.161/2005 de oferta obrigatória do espanhol e, por fim, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) – produziu imensos retrocessos no ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira, desoficializando o espanhol, e ofertando apenas o inglês, como única língua estrangeira (LE) obrigatória nas escolas.

A inserção do espanhol no contexto escolar de forma oficial, em 2005, marca o “gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 128). Portanto, não há como refletirmos o lugar e o papel do espanhol, no contexto atual, sem perpassar pelo apagamento linguístico, imposto pela BNCC, que circunscreve a tomada de decisão ao organizar a realidade escolar e a formação do/a aluno/a em bases monolíngues, afetando diretamente as políticas linguísticas que tangenciam, também, as tomadas de decisão dos/as professores/as.

As escolas brasileiras, que hoje resistem, ao ofertar e/ou defender a inclusão do espanhol, enfrentam o desafio de demonstrar a importância e a necessidade da língua à comunidade. Isso levou a que os/as professores/as, mais do que nunca, aparentemente, assumissem um papel político, ainda mais relevante em prol da permanência e valorização do espanhol nas escolas, em diversas frentes de atuação, observado pelos movimentos de (re)existência e insurgência das Associações de Professores de Espanhol, bem como o movimento nacional Fica Espanhol, também representado por professores/as partícipes ou não dessas associações.

Este trabalho tem como objetivo apresentar o recorte das falas das Associações de Professores de Espanhol nos estados brasileiros que participaram de forma virtual, no ano de 2021, do projeto *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol* realizado pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), em que foram trazidas as falas das realidades das associações participantes. Assim, a escrita deste trabalho se realiza na discussão das concepções de políticas linguísticas (RAJAGOPALAN,

2013 e SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019) e no entendimento do/a professor/a como deliberador político (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019 e CANDAU et al., 2013), agindo por meio do associativismo (CARDOSO, 2017).

### **Entre política e planejamento linguístico no contexto Brasil**

Discutir sobre o atual cenário de ensino de língua estrangeira, a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e a instauração da BNCC, implica buscar entender a atual conjuntura de política linguística que existe no país, de que forma se dá sua planificação e como isso interfere, primeiro na concretude efetiva de uma política linguística tal como entendida e, depois, na construção de uma política pública de ensino de línguas, que deveria promover os direitos linguísticos de maneira continuada e democrática.

De acordo com Rajagopalan (2013, p. 144), “O ensino de línguas, sejam elas línguas maternas, sejam línguas estrangeiras, constitui-se desde sempre como parte integral da política linguística posta em prática no país em pauta.” No entanto, apesar dessa constatação, este mesmo autor, ao discorrer a história das políticas linguísticas no Brasil, aponta para uma configuração problemática, em que se verifica uma série de *gestos* e *episódios*, que apesar de serem importantes, não se consolidou de maneira articulada em direção a construção de uma política linguística efetiva, que considerasse as peculiaridades do país.

No momento em que Rajagopalan escreve essas considerações, ele verifica uma situação em que se podia considerar o Brasil num contexto econômico de relativa pujança e ascenso, porém, em relação às políticas linguísticas, estas seguiam difusas e sem planejamento. No que toca ao ensino do espanhol, era um período, talvez, dos mais promissores em relação a garantia de sua oferta, assegurada pela Lei nº 11.161/2005.

Essa lei influenciou no avanço em diferentes frentes necessárias a organização e consolidação do ensino do espanhol. Entre elas, a criação de cursos de licenciatura em espanhol e formação continuada, a ampliação considerável de sua oferta efetiva em escolas da rede pública e privada, a sua presença, pela primeira vez, em importantes documentos norteadores como: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, a inclusão de livros didáticos de espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Ensino Fundamental, em 2011 e no Ensino Médio, em 2012, a presença do espanhol no ENEM, a partir de 2010, entre outras ações, que indicavam para uma consolidação do ensino de espanhol.

No entanto, vale observar a partir das constatações apresentadas por Rajagopalan (2013, p. 151), de que pese a um contexto promissor de desenvolvimento do país, em termos de política linguística, “o que falta ainda e de forma bastante acentuada é uma política clara e bem elaborada no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil.” Essa situação descrita pelo estudioso, nesse momento da escrita de seu texto,

é importante porque indica algo que perdura continuamente e influência no contexto em que nos encontramos atualmente.

Um cenário, como bem ressalta Silva Júnior e Fernández (2019), de ensino de línguas estrangeiras no Brasil de (anti) políticas, pois falta vontade política e empenho em ofertar de forma equilibrada e consciente as línguas estrangeiras. O ato político de priorizar o inglês, como única língua estrangeira obrigatória na BNCC, demonstra para estes autores, um argumento reducionista de língua e de ensino por reforçar o papel hegemônico do inglês, comumente visto com a visão de língua franca, ou seja, como uma língua de comunicação internacional e, assim, a única necessária para o mundo atual.

Além disso, acentua-se um retrocesso, no que tange a elaboração de uma política linguística para o ensino de língua estrangeira, que se explica por diferentes fatores. Entre estes, aponta Rajagopalan (2013), a falta de consideração de nossas particularidades e uma preocupação maior, conforme Silva Júnior e Fernández (2019, p. 185, apud OLIVEIRA, 2013; BAUMAN, 2005), com uma educação “restrita aos desejos da economia regulada pelo mercado.” Ainda de acordo com Silva Júnior e Fernández:

[a] educação sempre esteve associada ao processo produtivo e econômico, tornando difícil pôr em prática um projeto de ensino para as LE como um bem cultural e educacional a serviço de todos, dialogando com o conceito de política de Aristóteles do “bem viver”. A visão de mercado trouxe para o ensino de línguas muitas representações que vinculam esse saber a um mero produto que pode ser adquirido, a um pacote homogêneo e algo que representa *status*. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 185, apud BOHN, 2000).

Nesse sentido, é inegável que a inserção e a conformação do ensino de uma língua estrangeira na escola fazem parte das decisões político-linguísticas, tendo uma relação direta com as motivações econômicas, socioculturais e geopolíticas, muito além da linguística. Decorrente disto, é possível considerar esse ensino relacionado com os discursos sobre a globalização e as formações de blocos político-econômicos caso, por exemplo, do Mercado Comum Europeu – MCE e o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, mas que não deveria restringir-se só a isso.

Além do mais, ao adotar uma política linguística monolíngue, a BNCC descon sidera outras leis brasileiras, como a LDB e a própria Constituição Federal Brasileira, de 1988:

A retirada da língua espanhola do currículo da educação básica pode ser estabelecida como um ato inconstitucional, porque desconsidera o que estabelece a Constituição Brasileira no artigo 4º 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”. Mais

uma vez, as políticas linguísticas encabeçadas pelo governo ignoram os vínculos do Brasil com os demais países da América Latina. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ 2019, p. 203).

O que vemos é uma BNCC, unicamente “centrada nos modelos de educação mercantilista e sem participação democrática. [...] de caráter normativo, diferente dos textos que o precederam.” (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ 2019, p. 191); e que desconsidera completamente a configuração geopolítica brasileira – o crescente número de refugiados venezuelanos, o aumento da imigração boliviana, o fluxo fronteiriço entre o Brasil e os países hispano-falantes, o espanhol e oportunhol em um mundo híbrido com fronteiras porosas (RAJAGOPALAN, 2013) e o próprio MERCOSUL, se entendido como movimento de integração da América Latina, no âmbito sociocultural e linguístico – ignorando, assim, as peculiaridades e as necessidades das comunidades e suas configurações.

### **O/a professor/a como deliberador/a político/a**

No que toca a realidade atual da desoficialização do espanhol, o/a professor/a de espanhol pode assumir-se como deliberador político, ou seja, aquele que tem a possibilidade de idealizar “uma (contra) proposta à da BNCC, mais coerente com o que entendemos que seja ensinar esse idioma no Brasil, já que, apesar de todo o apagamento da língua espanhola como língua da ciência, o hispanismo brasileiro dispõe de muita bagagem e experiências com o ensino do idioma”. (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 200-201).

Desta forma, os autores sinalizam a importância do papel do/a professor/a enquanto deliberador político, tendo ciência da problemática de que os cursos de formação de professores, em grande maioria, não trazem as discussões do papel do/a professor/a na atuação política. Assim, os mesmos entendem o papel docente político, como aquele que age por meio de suas escolhas, seja no plano teórico e/ou em sua prática docente, assim como, sinalizam a urgência do ato político no cenário atual.

Em consonância com Silva Júnior e Fernández (2019), Candau et al. (2013) abordam que

Na sociedade atual capitalista, marcada pelas políticas neoliberalistas, muitos dos espaços de formação de educadores (as) são concebidos para criar profissionais que atuem na reprodução do sistema, legitimando o *status quo*, reforçando assim a visão mercantilista da educação com corte tecnicista. (CANDAUI et al., 2013, p. 35).

Os autores, na abordagem acima, trazem à discussão a formação do professor desprovida de processos críticos de compreensão e ação da realidade, propondo uma formação em que possam romper com a reprodução sistêmica de políticas neoliberais,

a partir da criação de uma mentalidade diferente, de valores e comportamentos no desenvolvimento da consciência de sujeito de direito e de cidadania, atuando, assim, o/a professor/a como agente sociocultural e político<sup>3</sup>.

O/a professor/a como agente sociocultural e político desenvolve a pedagogia do empoderamento. Nas palavras dos autores:

Entendemos o empoderamento como o processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social. Esse enfoque considera a pessoa como um sujeito ativo, cooperativo e social. O centro desse enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social”. (CANDAU et al., 2013, p. 39).

Cardoso (2017) afirma que as pessoas se organizam coletivamente ao se darem conta criticamente de sua condição histórica e da possibilidade de mudança. Assim, a autora discute o termo associativismo com papel político de organização da classe trabalhadora, em busca de resistência e transformação social.

Dessa forma, é de se esperar que as associações de professores de línguas assumam um papel de destaque no desenvolvimento de políticas linguísticas, ou que sejam ouvidas no planejamento linguístico, mas, como já vimos, não é exatamente o que acontece. No entanto, se considerarmos que somos todos políticos, como as associações de professores de línguas podem ser agentes na discussão sobre políticas públicas? Além disso, como muitas delas se tornaram políticas, como podemos influenciar no processo de desenvolvimento, ou pelo menos de discussão, dessas políticas públicas? (CARDOSO, 2017, p. 31).

As questões abordadas pela autora perpassam pela atuação dos/as professores/as por meio de organizações coletivas como agentes e são consonantes a pedagogia do empoderamento que aborda o fortalecimento das capacidades dos atores, individuais e coletivos, a fim de buscar afirmação como sujeitos e tomadas de decisões. Essa atuação docente não pode ser realizada por outras pessoas ou grupos, sendo o/a professor/a sujeito de direito, em que é dotado de poder e/ou obrigação de agir, exercendo e cumprindo direitos.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, entendemos uma aproximação entre as discussões de Silva Júnior e Fernández (2019) sobre o/a professor/a como deliberador/a político/a e Candau et al. (2013) como agente sociocultural e político, portanto, usaremos ao longo do texto “deliberador/a político/a” como a junção do diálogo teórico, somando-se as perspectivas.

Candau et al. (2013) trazem a reflexão do contexto latino-americano de construção democrática da educação ao lançar luz ao desenvolvimento da consciência do sujeito de direito que o/a professor/a pode assumir enquanto agente sociocultural e político, a saber:

Desenvolver a consciência de sujeito de direito no contexto latino-americano e no Brasil supõe processos educativos que promovam as quatro dimensões destacadas, o acesso à informação, ao conhecimento dos diferentes documentos e leis que definem os direitos, desenvolver uma autoestima positiva que gere empoderamento, poder argumentar na denúncia das violações e na reivindicação e defesa dos direitos, assim como a vivência de experiências de cidadania ativa e participativa no cotidiano, desde o âmbito local, a escola, a comunidade, o bairro, até os espaços no nível nacional, continental e global na perspectiva da construção democrática. (CANDAUI et al., 2013, p. 44-45).

Os/as professores/as de espanhol têm um histórico de organização coletiva em diversos estados brasileiros, tanto na fundação quanto na participação das Associações de Professores de Espanhol com longa trajetória de tomada de consciência do papel de defesa de direitos, denúncia de violações e participação ativa no cotidiano, agindo por meio do associativismo, ativando e/ou reativando as associações em prol de uma luta regional, nacional e sul global.

Rajagopalan (2013, p.156) discute que “hoje em dia percebe-se que todos aqueles envolvidos de uma forma ou de outra na educação devem atentar para a esfera política, o lugar onde tais questões devem ser debatidas e postas em prática”. O autor traz à tona o discurso da prática daqueles envolvidos nas políticas públicas que se relaciona às políticas linguísticas e, sobretudo, ao ensino de línguas. Assim, os movimentos de reação aos atos políticos linguísticos por meio de discursos políticos mobilizadores de ações coletivas do/a professor/a de espanhol, como das Associações de Professores de Espanhol nos estados brasileiros, fazem-se urgentes no cenário pós-desoficialização do espanhol nas escolas.

### **Movimentos de (re)existência: associações de professores de espanhol nos Estados brasileiros**

Durante o ano de 2021, foram realizadas entrevistas em forma de *lives* virtuais na rede social Instagram da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)<sup>4</sup>, criada nos anos 2000, intituladas *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol*. As conversas fizeram parte do projeto temático com as Associações de Professores de Espanhol, buscando difundir informações sobre o trabalho associativo de cada uma delas no que tange às políticas linguísticas do espanhol no cenário atual.

<sup>4</sup> Página do Instagram da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Disponível em: <https://www.instagram.com/abhispanistas/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Neste trabalho, fizemos o levantamento do recorte de onze Associações de Professores de Espanhol, que participaram do projeto mencionado, em um ciclo de conversas entre um representante da ABH e outro da associação.

A partir de suas falas, organizamos este trabalho trazendo o levantamento e discussão das políticas linguísticas e a observação do/a professor/a deliberador político por meio do associativismo, a saber: (i) Contexto e organização do associativismo; (ii) Ações e movimentos do associativismo; (iii) Formação de professores e o associativismo; (iv) Fragilidades do associativismo e o contexto do espanhol nos estados e (v) Perspectivas do associativismo.

### Contexto e organização do associativismo

As Associações de Professores de Espanhol organizam-se pelos estados brasileiros. Neste recorte, as associações que estiveram presentes no projeto da ABH localizam-se nos estados do Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Sudeste. Segue abaixo o quadro contextualizando o momento de fundação das Associações de Professores de Espanhol, juntamente, com as informações sobre os associados, a partir da fala das representações nas *lives*.

**Quadro 1** – Contextualização de fundação e associados das Associações dos Professores de Espanhol no Brasil

Associação de Professores de Espanhol por Estado	Fundação	Associados
Associação de professores de Espanhol do Estado Pernambuco (APEEPE/PE)	Fundada em 1989, com períodos de atividade e inatividade.	Não informado na <i>live</i> .
Associação de Professores de Espanhol do Estado do Maranhão (APEEMA/MA)	Fundada em 1987. Reativada em 2010. Sem informações de registros no recorte temporal (1987-2010).	Em média 45 associados, atualmente, composta, majoritariamente, por professores/as de espanhol da rede estadual de ensino.
Associação de Professores e Estudantes de Espanhol do Rio Grande do Norte (APELE/RN)	Fundada em 2010.	Em média, atualmente, conta com 250 associados.
Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia (APEEBA/BA)	Fundada em 1987.	Em média, atualmente, tem 40 associados.
Associação de Professores de Espanhol do Estado do Ceará (APEECE/CE)	Fundada em 1989, no entanto, relatou períodos de inatividade por algum tempo. Em 2019, a associação reativou suas atividades.	Em média, tem 30 associados, atualmente.

Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas (APEEAL/AL)	Fundada em 1991. No início da fundação, chamava-se Associação Alagoana de Espanhol, modificando o nome em 2003 com o novo estatuto.	Em média, atualmente, é composta por 50 a 60 associados, professores/as de espanhol de instituições públicas e privadas.
Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR/PR)	Fundada em 1985 <sup>5</sup> .	Em média, atualmente, tem 50 associados. A associação mencionou que recebe como associados professores/as e estudantes de línguas, e a sociedade em geral, que se interesse pelo tema, pois entende que a associação não deve se restringir a associados em formação ou com formação em espanhol a fim de fortalecer a luta de uma educação plurilíngue nas escolas.
Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol (CORPE/RS)	Fundada em 1995/1996.	Em média, atualmente, conta com 80 associados.
Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (APEESC/SC)	Fundada em 1986 por professores/as da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).	Atualmente, tem uma formação de associados de diversas universidades no estado, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), o Instituto Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), além de professores/as das escolas estaduais e municipais.
Associação Mato Grossense de Professores de Língua Espanhola (AMPLE/MT)	Fundada em 1996.	Atualmente, tem em média 30 professores/as associados.
Associação dos Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG/MG)	Fundada em 1988.	Atualmente, tem aproximadamente 100 professores/as e alunos/as associados, tendo passado mais de 400 associados ao longo dos anos. A associação tem na formação atual da diretoria: os/as professores/as da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Fonte: Elaboração das autoras a partir das *lives* realizadas pelo projeto *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol* promovido pela ABH em 2021.

<sup>5</sup> Dado não informado na *live* realizada no Instagram. Retirado do site da associação. Disponível em: <https://apepr.com.br/about-us/>. Acesso: 10 nov. 2021.

De acordo com as falas das representações das associações, o momento de fundação das associações foi, em grande maioria, na metade e final da década de 80 e início e metade da década de 90 do século XX. Podemos contextualizar a fundação das associações com o movimento de abertura política do Brasil, em que os países da América Latina se aproximaram das ações políticas e econômicas com a criação do MERCOSUL, no ano de 1991, e o movimento de políticas linguísticas da Espanha com a abertura política, que marca a expansão do espanhol como língua internacional ou franca. Neste caso, foi criado o Instituto Cervantes, órgão do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, em 1990, chegando ao Brasil, em São Paulo, em 1998 e no Rio de Janeiro, em 2001, depois espalhando-se por mais seis estados. (PARAQUETT; SILVA JUNIOR, 2009).

Podemos contextualizar o trabalho das Associações de Professores de Espanhol em estreita relação com a “Lei do Espanhol”, do ano de 2005, segundo a seguinte discussão:

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 retratam a cultura nacional, pode-se dizer que a “Lei do Espanhol” teve vida breve e muito tumultuada. (PARAQUETT; JUNIOR SILVA, 2019, p. 73).

Os autores trazem à realidade a tumultuada implantação, no território brasileiro, da lei federal, logo podemos inferir o movimento associativo de pensar e repensar o papel das associações no cenário de oficialização do espanhol nas escolas brasileiras, a partir das perspectivas de políticas linguísticas, formação de professores e fragilidades das associações, como também, do cenário de desoficialização, em 2017.

### 3.2 Ações e movimentos do associativismo

As Associações de Professores de Espanhol, nas *lives*, mencionaram um dos papéis fundamentais das associações, especialmente no cenário atual, o trabalho voltado às políticas linguísticas em seus estados, participando do movimento nacional Fica Espanhol<sup>6</sup>, seja na forma de integração aos grupos de trabalho ou em apoio ao movimento.

---

<sup>6</sup> Ver o trabalho das autoras Hidalgo e Vinhas (2021) que aprofunda a discussão sobre o movimento nacional Fica Espanhol.

Sobre o movimento Fica Espanhol, vale ressaltar que este foi iniciado em 2017, no Rio Grande do Sul, por professores/as e alunos/as de espanhol em defesa e retorno à obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas, tomando proporções além do território do estado, principalmente, pela divulgação de publicações de imagens, vídeos e notícias em redes sociais como Facebook, Youtube e Instagram, com o uso da *hashtag* Fica Espanhol, a fim de trazer informação, reflexão e divulgação de ações em todo o Brasil entre professores/as, estudantes e sociedade, em geral.

Em diversos outros estados do Brasil, por iniciativas das Associações de Professores de Espanhol, grupos de docentes e/ou estudantes organizados, o movimento Fica Espanhol ganhou integração e mobilização nacional. A luta do movimento se dirige não só ao apoio local e regional, em diálogo com os parlamentares e as Secretarias de Educação, nos âmbitos Municipal e Estadual, a fim de garantir legislações locais, como também, ampliou-se para uma luta no âmbito federal, com a Proposta de Lei (PL) Nº 1.580/2019,<sup>7</sup> em tramitação, visando “dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e de inserção do espanhol nas escolas” e, assim, alterar a Lei nº 9.394/1996 (LDB).

**Quadro 2** – Contextualização das ações de políticas linguísticas nos Estados

Estado	Projetos de leis (PL) e Proposta de Emenda à Constituição (PEC)	Objeto
Pernambuco	Projeto de Lei Ordinária nº 235/2019 - em trâmite.	Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.
Maranhão	Não possui PL e/ou PEC no estado.  A APEEMA/MA reivindica junto a Secretária de Educação do Estado a obrigatoriedade do espanhol.	-
Rio Grande do Norte	Não possui PL e/ou PEC no estado. Existe uma discussão no âmbito da Assembleia Legislativa por um projeto de lei.  A APELE/RN destacou que em alguns municípios do Estado, como Currais Novos (município a 172 km da capital Natal) e Florânia (216 km da capital), há leis municipais que garantem a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas.	-

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Acesso: 17 nov. 2021.

Bahia <sup>8</sup>	Não possui PL e/ou PEC no estado.	
Ceará	Projeto de Lei nº 540/2019 - em trâmite.  A APEECE/CE trouxe à fala que foi aprovado a PL na Comissão de Educação e na Assembleia Legislativa do Estado.	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio.
Alagoas	Indicação de PL nº 116 de 2019 - em trâmite.  A APEEAL/AL trouxe à fala, também, que há PL em outros municípios do Estado, que vêm sendo construídos desde 2016 e se intensificaram em 2019. E participa das audiências na Câmara Legislativa desde 2014, quando os primeiros indícios da desoficialização do espanhol nas escolas surgiram.	Implantação da Língua Espanhola como disciplina escolar da grade curricular do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de Alagoas.
Paraná	PEC nº 3/2021 – em trâmite.	Tornar o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória nas escolas públicas no Paraná.
Rio Grande do Sul	PEC nº 270/2018 transformada em Emenda Constitucional 74/2018 - aprovada.	Obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Fundamental e Médio.
Santa Catarina <sup>9</sup>	Não possui PL e/ou PEC no estado.	-
Mato Grosso	Projeto de Lei nº 414/2021 - em trâmite.	Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas.
Minas Gerais	Projeto de Lei nº 1064/2019 - em trâmite.  A APEMG/MG, desde 2019, tem atuado intensamente junto a Secretaria de Estado de Educação para apoio parlamentar.	Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

Fonte: Elaboração das autoras a partir das *lives* realizadas pelo projeto *Conversas Hispanistas: conhecendo as associações de professores de espanhol* promovido pela ABH, em 2021.

Importante trazer outras ações de políticas linguísticas a este recorte como o da APEEMA/MA que reivindica junto a Secretaria de Educação do Estado vagas nas escolas para os/as professores/as de espanhol atuarem, tendo em vista não haver solici-

<sup>8</sup> No Estado da Bahia, o Projeto de Lei nº 14.451/2005 foi arquivado. Ver o trabalho de Souza (2020).

<sup>9</sup> No Estado de Santa Catarina, o Projeto Lei 23.8/2019, apensado ao Projeto Lei Complementar N° 025.2/2018 foi rejeitado e arquivado. Ver o trabalho de Souza (2020).

tação por parte dos gestores escolares, após a desobrigação do espanhol.

A APEECE/CE, em sua fala, informou que há um documento curricular de referência no estado que contempla o espanhol, fortalecendo o ensino do idioma. Em 2019, houve concurso público para docentes de espanhol, em que noventa e cinco professores/as foram convocados e ainda estão em fase de convocação.

A APEEPR/PR mencionou o marco da chegada da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) a Foz do Iguaçu, que trabalha conjuntamente com a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e o IFPR (Instituto Federal do Paraná), como marcos fundamentais no município. As instituições públicas uniram-se para pensar nas políticas linguísticas, realizando ações como levantamento de dados de alunos/as que falam espanhol no município.

A AMPLE/MT expôs a abertura que a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso dispõe a associação para contribuir com o documento de educação de política de ensino vigente no Estado, mesmo com a desoficialização do espanhol nas escolas.

A APEMG/MG apresentou que a associação realizou o trabalho de construção do itinerário formativo que fará parte do currículo da Secretária de Educação do Estado. Atualmente, os/as professores/as que permanecem no ensino de espanhol estão sem itinerário, tendo que improvisar sem um documento norteador no que se refere às políticas linguísticas do espanhol. Também foi realizada uma consulta pública a respeito do ensino do espanhol nas escolas que teve como resultado o interesse da sociedade pelo seu ensino, apesar da revogação da lei federal, relatou a associação.

### 3.3 Formação de professores e o associativismo

As Associações de Professores de Espanhol, na pessoa de suas representações, mencionaram, nas *lives*, outro papel fundamental das associações, que se refere ao contexto de fundação e, sobretudo, a atuação atual: a formação de professores de espanhol. Essa tem sido bastante realizada no momento remoto devido a pandemia COVID-19, facilitando o acesso as/os professores/as pelo meio virtual, sendo um movimento integrador entre diversos municípios (integração regional) dentro dos estados e entre os demais estados do Brasil.

A formação de professores tem sido realizada pelas associações por meio de organização de cursos, palestras, mesas redondas, eventos, simpósios, encontros, conferências, relato de experiências, publicações acadêmicas e compartilhamento de material didático.

Ressaltamos a fala de algumas associações no projeto da ABH, como a AMPLE/MT que relatou ter sido fundada com o objetivo de formação de professores, na capital Cuiabá, pela Embaixada da Espanha, em que os professores foram multiplicadores dessas formações. Desde 2005, a associação tem oferecido formação em parceria com

a Espanha e a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso. No momento atual, a associação não tem ofertado formação e realiza encontros para troca de relatos de experiências com os/as professores/as via *online*. Também tem trabalhado em parceria com a secretaria de educação, que promove a formação de professores, incentivando a participação dos/as professores/as de espanhol, liberando-os/as das atividades escolares para a formação continuada.

Outras associações, também, trouxeram a fala, as parcerias com instituições estrangeiras, como: APEEBA/BA (Instituto Cervantes de Salvador e Centro de Recursos Didáticos del Español em Salvador), APEECE/CE (Instituto Cervantes e Consejería de Educación Embajada de España - Brasil) e APEEAL/AL (Consejería de Educación Embajada de España - Brasil).

A CORPE/RS tem realizado cursos de formação de professores, aos associados e não associados. Também realiza ações com o objetivo de informar a sociedade o que ocorre e como podem colaborar para o cenário atual do espanhol. A associação tem se preocupado em organizar uma agenda de ações que interesse aos participantes a fim de tornar participativa e coletiva as atividades.

A CORPE/RS, também, tem realizado “talleres y charlas” sobre prática docente e de conhecimento de ferramentas tecnológicas, tendo em vista o momento atual dos desafios que os/as professores/as têm enfrentado na pandemia quanto a produção de material didático. Em dito contexto, com as aulas remotas, um dos desafios dos/as professores/as foi o de que passaram a ser autores/as dos seus materiais didáticos. Outro tema de interesse é o espanhol para crianças pela relevância dos/as professores/as trabalharem com o público e demandarem formação, nem sempre oferecida nas graduações em Letras.

### **3.4 Fragilidades do associativismo e o contexto do espanhol nos estados**

A APEEPE/PE trouxe à fala a fragilidade em realizar trabalhos e tornar ativa a associação pelo motivo de a diretoria exercer diversos outros trabalhos, fora da associação, dedicando-se ao trabalho na associação no âmbito burocrático, sobrando pouco tempo para outras ações. Também mencionou que no estado de Pernambuco muitas escolas estaduais e privadas vêm deixando de oferecer o espanhol nas escolas, sendo afetadas diretamente pela desoficialização do espanhol.

A APEEMA/MA falou sobre a fragilidade da falta de resgate da história do ensino de espanhol no estado do Maranhão, trabalho que pretende iniciar. No contexto do estado, o espanhol (re)existe no Ensino Médio, na rede pública e no Ensino Fundamental, na rede particular, porém o movimento é de priorização do inglês.

A APELE/RN trouxe o contexto do ensino de espanhol no estado ao falar sobre o número de professores/as de espanhol efetivos na rede pública de educação do estado, totalizando 118, sendo afetados com a desoficialização do espanhol, pois o idioma passou a ser disciplina eletiva.

A APEEBA/BA falou sobre a composição da diretoria anterior e atual da associação, formada por professores/as da educação básica, trazendo a preocupação de entender os movimentos políticos educacionais dentro do estado da Bahia. A fragilidade, como em outros casos, deve-se também ao fato de que suas atividades oficiais de docente, muitas vezes não comportam a dedicação necessária à associação. Sobre o contexto do ensino de espanhol no estado da Bahia, comentou-se que há um quadro razoável de professores/as, embora, a sua oferta, no cenário da desoficialização, tenha afetado a realidade de ensino nas escolas.

A APEECE/CE citou que, em 2019, o estado criou o Centro Cearense de Idioma (CCI) onde oferta cursos de espanhol, inglês e francês para alunos/as de escolas públicas e que, de alguma forma, apresenta uma maneira de se seguir com o espanhol e incluir outras línguas. No entanto, em razão da desoficialização, o ensino de espanhol na rede, também se vê debilitado, deixando de ser ofertado como disciplina do currículo.

A APEEAL/AL mencionou a dificuldade de definição das associações e seu papel de atuação. Também assinalou a importância de a associação fortalecer a luta pela permanência do espanhol nas escolas, a formação de professores de espanhol e o pertencimento de grupo para além das lutas. A APEEAL/AL ressaltou que é por meio das associações que os/as professores/as podem se entender como classe. Sobre o contexto atual do ensino de espanhol no Estado, a disciplina está sendo retirada das escolas estaduais e os/as professores/as concursados estão exercendo outras funções.

A APEEPR /PR trouxe a realidade do ensino do espanhol no estado em sua oferta pelos cursos oferecidos pelo CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) e nas escolas. Muitas escolas têm professores/as de espanhol com dupla habilitação (português e espanhol) e com a retirada do espanhol do currículo, estão atuando somente em português. No CELEM, cada vez mais reduzida a oferta, não há, por exemplo, o ensino do espanhol em cidades fronteiriças como Foz do Iguaçu. A associação trouxe a preocupação com os/as graduandos/as em espanhol com a revogação da Lei nº 1161/2005 e entende que uma das formas de força é juntar-se às associações como ABH para que os/as professores/as tenham campo de trabalho, fortalecimento de luta e integração da América Latina e do Caribe.

A CORPE/RS traz a fragilidade da associação contar com 80 associados, número baixo comparado ao número de professores/as de espanhol da rede estadual de ensino do estado, quantitativo de 1.500 professores/as, assim, demonstra preocupação pelo baixo número de adesão. A associação tem acompanhado a realidade do espanhol no estado, voltando o olhar aos professores/as que perderam seus postos de trabalho com a desoficialização do espanhol nas escolas e o surgimento dos novos postos de trabalho no contexto da pandemia, como também, as regiões onde se valoriza mais ou menos o espanhol e aqueles lugares em que antes não se conseguia chegar pela distância e indisponibilidade de recursos, e agora é possível pelo modo virtual.

Vale destacar que a CORPE/RS trouxe a fala a dificuldade de deslocamento das representações da associação a outras regiões do estado. Neste sentido, essa é uma fala recorrente das associações que participaram do projeto da ABH, pois estão concentradas nas capitais dos estados, dificultando a difusão dos trabalhos associativos em municípios interioranos, e conseqüentemente, o obstáculo de integração regional.

A APEESC/SC expôs a dificuldade de se manter em funcionamento, principalmente, pela direção ser composta por voluntários e relembrou que há dez ou onze anos esteve prestes a fechar, pois passou por crises como a de identidade e de implementação. No que tange ao contexto do ensino do espanhol no estado, tem-se a sua presença nas escolas públicas e privadas, no Ensino Fundamental. Algumas escolas fronteiriças estão retirando o espanhol, assim como, outras que estão inserindo o espanhol na Educação Infantil. Em relação ao Ensino Médio, na capital Florianópolis, algumas escolas já implantaram a BNCC, retirando a obrigatoriedade do espanhol. Nas escolas de ensino integrado, o/a aluno/a tem acesso às duas línguas (inglês e espanhol) e, em outras escolas, o/a aluno/a faz a escolha pelos idiomas. A APEESC/SC trouxe a realidade das escolas que não têm professor/a de espanhol, sendo predominante o ensino de inglês, como também, a escola que oferece apenas o espanhol motivada pelo contexto comunitário.

A AMPLE/MT tem trabalhado para que mais professores/as se associem pela importância da representatividade no estado do Mato Grosso, mas tem muitas dificuldades de adesão. A associação trouxe à fala a problemática dos/as professores/as de espanhol de não buscarem graduação em espanhol pela desoficialização, sendo aberta a discussão com a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso, que já sofre com a realidade de não ter professores/as de espanhol na rede.

A APEMG/MG relatou que professores/as de espanhol tiveram que assumir as disciplinas de português ou outra disciplina em razão da retirada do espanhol pelo contexto de desobrigação de seu ensino nas escolas.

### **3.5 Perspectivas do associativismo**

A partir do levantamento e discussão sobre algumas Associações de Professores de Espanhol, percebemos as similitudes e os contrastes entre elas, nas perspectivas como anseios, posições e (re) existências.

Assim, entendemos ser necessário trazer à discussão algumas perspectivas das associações, como da APEEPR/PR que apoia o movimento nacional Fica Espanhol, pois tem o entendimento de união das diversas regiões do Brasil. Ela, também, discute a importância de ter movimentos similares de defesa e oferta de outras línguas nas escolas, sendo evidente a necessidade de integração de política linguística nacional em defesa do espanhol nas escolas e do plurilinguismo.

A CORPE/RS trouxe a perspectiva de diferenciar as atuações de associação e

de sindicato, pois entende a associação como um apoio no que se refere à docência e à pesquisa, que pode envolver questões de participação política no ensino de espanhol e os sindicatos como defensor dos direitos de trabalho. A associação tem como meta alcançar mais professores/as que se identifiquem com a representação da CORPE/RS, como ação democrática de dar voz a/o professor/a de espanhol.

A CORPE/RS entende que no momento de ameaça do espanhol nas escolas é importante que a associação seja lugar de informar, independentemente, de serem professores/as associados ou não, além de ser o lugar de interação, compartilhamento e reflexão sobre o espanhol nas escolas.

A APEESC/SC ressalta a importância da universidade federal como parceira, pois fortalece e dá credibilidade às ações da associação, assim como, a relevância de diálogo com a rede de ensino do estado, que pode discutir os problemas e as dificuldades do ensino do espanhol com a associação.

A AMPL/MT menciona a importância do espanhol para o estado que faz fronteira com a Bolívia, estando presente na cultura regional que tem forte influência pela questão geográfica.

A APEMG/MG expõe o papel importante da realização do trabalho coletivo, que a associação desempenha.

### **Palavras finais**

Este trabalho pretendeu, não esgotadamente, realizar um recorte das falas das Associações de Professores de Espanhol, que enfrentam e afrontam as dimensões da desoficialização do espanhol nas escolas, para que as lutas sejam (re)conhecidas pelas comunidades, em geral, e a defesa ao direito a pluralidade linguística nas escolas seja implantado.

Durante o projeto da ABH, as Associações de Professores de Espanhol, que participaram com suas representações, expuseram suas ações, movimentos, anseios, fragilidades, contextos, e sobretudo, a coletividade no movimento de (re)existir e insurgir de forma local, regional, nacional e sul global. Cada uma a sua maneira, algumas tímidas outras mais diretas, no sentido do associativismo como mobilização de luta por política linguística, principalmente, no cenário atual de desoficialização da Lei nº 11.161 de 2005. Mas não somente nesse cenário, como também, no decorrer das trajetórias das associações, buscando a organização cooperativa para o enfrentamento das realidades do ensino do espanhol no Brasil, entendida como tumultuada.

Neste sentido, observamos que a criação e o planejamento de políticas linguísticas, cabe às forças governamentais, mas com a participação e a mobilização de setores e agentes interessados, assumindo o papel de deliberador político. Talvez estes, por meio de associações e de movimentos como o Fica Espanhol, adquiram a força de implementar e planejar políticas públicas em direção a um caminho de continuidade e

efetividade que, em geral, não se observa na história de políticas linguísticas e do ensino de línguas estrangeiras no país.

### Referências

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre alterações no Ensino Médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. 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: 17 nov. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. 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: 1 set. 2020.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CANAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; SACAVINO, Susana et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores/as*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CARDOSO, Janaina. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In GULLO, Annita; RODRIGUES, Luiz Carlos. *Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <https://sele-ufrrj.wixsite.com/sele-ufrrj/copia-livro-digital-i-sele>. Acesso em: 27 nov. 2020.

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 504-529, jul.-set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/20077>. Acesso: 9 nov. 2021.

PARAQUETT, Marcia, SILVA JUNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei do Espanhol. *abeache*, n. 15, 1 semestre de 2019, p. 69-84. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Moita Lopes, Luiz Paulo de. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-163.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira., FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua espanhola na Base Curricular Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: GERHART, Ana Flavia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

SOUZA, Ayrton Ribeiro de. Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020). *Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72671>. Acesso em: 11 nov. 2021.

