

Formação de professores de espanhol e a descapitalização simbólica da universidade

Edilson da Silva Cruz¹

ORCID: 0000-0002-4947-2522

Denise Trento Rebello de Souza¹

ORCID: 0000-0003-1426-9564

Resumo

Este artigo discute as relações de mercado que permeiam a educação e a formação docente nas últimas décadas, em suas dimensões materiais e simbólicas. Parte de análises acerca do Projeto OYE, proposta de formação de professores de espanhol a distância, anunciada em 2006 pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, em parceria com o Grupo Santander e outras instituições privadas espanholas. Ao realizar uma leitura de recorte discursivo de textos e documentos relacionados ao OYE, identifica um processo pelo qual o Estado destitui as universidades de seus capitais mais valiosos no campo educacional – a saber, sua cultura de tipo acadêmica e seus saberes pedagógicos e científicos – e as relega a um papel meramente coadjuvante em uma proposta de formação docente. Esse processo, que nomeamos como uma descapitalização simbólica das universidades, acompanha sua descapitalização financeira, desobrigando o investimento público em ensino superior e contribuindo com a luta simbólica por posições no campo educacional. Segue-se a esse processo o aprofundamento da desprofissionalização docente, isto é, uma diminuição do peso das universidades e do ensino superior na formação de futuros professores para a educação básica. O resultado é a imposição de um modelo de formação técnica, associada às novas tecnologias, desvinculada das práticas universitárias, da construção da autonomia docente e do trabalho intelectual.

Palavras-chave

Projeto OYE – Formação de professores de espanhol – Descapitalização da universidade – Lei Federal 11.161/05.

1- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: edilson.macarrao@gmail.com; dtrento@usp.br.



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220409>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Spanish-language teacher education and the symbolic decapitalization of the university

Abstract

This paper discusses the market relations which permeate education in general and teacher education, in particular, over the last decades, in their material and symbolic dimensions. The starting point is the analyses of the Project OYE, a proposal of distance education for Spanish-language teachers, announced in 2006 by the Sao Paulo State Department of Education, in partnership with the Santander Group and other Spanish private institutions. Texts and documents related to OYE were read by applying a discursive approach, which identified a process where the State dismisses the universities from their most valuable capitals in the educational field – namely, its academic culture and its pedagogical and scientific knowledge – and overshadows the universities to a merely accessory role in their proposal of teacher education. This process, which we have named a symbolic decapitalization of the universities, comes in a moment when the universities have already been financially decapitalized as a result of public investment being discharged from higher education thus adding up to the symbolic struggle for positions in the educational field. This process enhances the de-professionalization of teachers, that is, it leads to a diminished weight of the universities and higher education in the education of future teachers for basic schooling. Consequently, a technical a model associated with the new technologies is imposed, with hardly any connections with the university practices, the development of teacher autonomy, and intellectual work.

Keywords

Project OYE – Spanish language teacher education – University decapitalization – Federal Law 11.161/05.

Introdução

A definição do mercado como paradigma das relações sociais, perpassando diversos campos de atividade humana, é um fenômeno sobre o qual diversos autores têm tratado há algumas décadas (BALL, 1995; FAIRCLOUGH, 2001; BOURDIEU, 1998; BAUMAN, 2007, dentre outros). No campo da educação, Ball, no final do século passado, já descrevia a emergência de um mercado educacional que rompia o monopólio do Estado e marcava decisivamente “o tom da política educacional dos últimos anos no mundo ocidental” (BALL, 1995, p. 196). Uma das consequências desse fenômeno envolve uma mudança de paradigma para a educação, especialmente no tocante ao desenvolvimento humano e à aprendizagem: de uma *formação para toda a vida* passa-se a uma *formação por toda a vida*, de modo que “a ‘formação’ dos *eus* ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformulação permanente” (BAUMAN, 2007, p. 155).

Tais mudanças repercutem no campo da formação docente que passa também a operar sob influência das regras de mercado. Esse obtém credibilidade e força em discursos e práticas que argumentam pela centralidade que o professor ocupa na tarefa educativa, atribuindo-lhe grande responsabilidade pelo padrão de qualidade da educação (NÓVOA, 2013; SOUZA, 2001; BELLO, 2013; SOUZA; SARTI, 2013). No Brasil, as reformas educacionais empreendidas desde a década de 1990, financiadas e apoiadas por organismos internacionais, ajudaram a consolidar modelos formativos que logo foram apropriados pelo mercado e influenciam, até hoje, as práticas educativas, seja no ensino público ou privado, na educação básica ou superior.

Souza e Sarti (2013), mobilizando o referencial bourdieusiano, destacam as dimensões materiais e simbólicas que as trocas mercadológicas adquirem no âmbito da formação docente no Brasil, potencializando uma “transfiguração das relações de dominação” (SOUZA; SARTI, 2013, p. 103) no campo educacional. Discursos que evocam a centralidade do professor na escola contemporânea e sua responsabilidade pela má qualidade da educação ancoram práticas que questionam a responsabilidade institucional em torno da formação docente, o perfil e identidade profissional dos futuros professores, além de elevar ideias e conceitos à categoria de bens simbólicos a serem disputados e adquiridos.

Mas a quem cabe a tarefa de formar os professores da educação básica no Brasil? A resposta a esta pergunta deixou de ser consensual. Nos dias de hoje, o debate aponta para o papel ambíguo da universidade e das instituições privadas não universitárias em um mercado educacional, evidenciando sua dimensão simbólica e o papel que nele cumpre o Estado e suas instâncias, como discutiremos neste texto.

Para apresentar uma reflexão em torno a essa problemática, no presente artigo analisamos uma proposta de formação de professores de espanhol, o projeto *OYE – Espanhol para professores*, anunciado em 2006 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE), em parceria com o Banco Santander, Instituto Cervantes e Portal Universia. O OYE pretendia formar 45 mil docentes a distância, em uma plataforma *on-line*, a fim de que ministrassem aulas de espanhol nas escolas estaduais, já que a disciplina voltaria à grade curricular do Ensino Médio, conforme a Lei Federal 11.161/2005². Após a enorme resistência sofrida em âmbitos mais autônomos das universidades estaduais, o projeto tornou-se não só um marco para avaliar o ensino de espanhol no Brasil, devido ao conjunto de relações político-linguísticas que evidencia (CRUZ, 2016; MENEZES; CRUZ, 2016; DEL VALLE; VILLA, 2008), mas também um exemplo do mercado simbólico que envolve a formação docente no país.

Assim, em nossa aproximação ao OYE, indagamos qual o lugar ocupado pelas universidades no projeto, do ponto de vista dos diversos agentes e instituições envolvidas, já que cabe às instituições de ensino superior (IES) no Brasil a formação dos futuros docentes da educação básica, ao menos do ponto de vista legal (BRASIL, 1996). A partir da compilação e análise de recorte discursivo de diversos documentos relacionados ao OYE, identificamos, na forma de designação textual das instituições universitárias nesses

2- Esta Lei foi revogada pela Lei Federal 13.415/17, conhecida como “reforma do ensino médio”. A partir de então, o inglês passou a ser a língua estrangeira obrigatória no Ensino Fundamental e Ensino Médio sendo que poderão ser ofertadas “outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelo sistema de ensino” (art. 3º, inciso IV, § 4º).

documentos, conforme perspectiva de Maingueneau (2001), relações sociais, materiais e simbólicas que apontam para um processo de descapitalização simbólica das universidades públicas, empreendido pelo Estado, favorecendo a desprofissionalização docente em um modelo formativo associado ao uso das novas tecnologias, comumente desvinculado de práticas universitárias construídas na história da formação de professores.

O que foi o projeto OYE – Espanhol para professores?

Em 2005, o Congresso Nacional aprovou a Lei Federal 11.161, tornando obrigatória a oferta do espanhol como disciplina do Ensino Médio a partir de 2010. Esse fato movimentou a área de estudos e pesquisas acerca dessa língua no país e abriu espaço para que se expandisse um mercado em torno da língua espanhola (RODRIGUES, 2012; FANJUL, 2011; BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016). O curto prazo de implementação da lei impactou sobretudo a formação de professores. Algumas propostas de cursos emergenciais e/ou de curta duração tornaram-se públicas, tendo destaque o OYE – Espanhol para professores. Tratou-se de um projeto inédito (embora não tenha sido de todo levado a cabo), entre outros elementos, pelo arranjo institucional proposto - envolvendo secretaria de educação, universidades estaduais, um banco estrangeiro, um instituto de idiomas espanhol e uma rede de universidades, pela modalidade a distância, a curta duração e a demanda projetada: formar 45 mil professores em 4 anos.

Em linhas gerais, o OYE propunha um curso de 600 horas *on-line*, organizado pelo Instituto Cervantes (IC) e voltado aos professores da rede estadual de São Paulo que estivessem em atuação em sala de aula, visando a habilitá-los para a docência da língua espanhola. Previa 480h de estudos linguísticos e 120h de estudos de metodologia do ensino de espanhol, segundo a primeira versão de seu Projeto Pedagógico (SEE, 2006a). As universidades estaduais fariam parte do programa selecionando os monitores e certificando os professores ao final do curso.

As instituições espanholas envolvidas, já com forte atuação no Brasil e no estado de São Paulo, representam a política linguística espanhola que investe no valor comercial do espanhol no mundo (DEL VALLE, 2007; FANJUL, 2011; LAGARES, 2010). O Instituto Cervantes é um dos braços educativos dessa política, financiada, entre outros, pelo Banco Santander, em parceria com o Universia, rede internacional de universidades que se constrói por meio da ajuda financeira prestada às instituições de ensino superior ao redor do mundo (PONTE, 2013). A imprensa espanhola é outro braço dessa política, representada por empresas como o Grupo Prisa, responsável pela edição do jornal El País. Na ocasião, a imprensa espanhola noticiou o OYE como uma façanha do Santander e do Universia no Brasil (CINCO DÍAS, 2006). O próprio Universia, em notícia veiculada em seu site, descreve o projeto como uma “fórmula mágica” encontrada para formar grande contingente de docentes em quatro anos (UNIVERSIA, 2006).

O tom ufanista acerca da repercussão nos órgãos de imprensa ligados às instituições espanholas contrastou com o repúdio que, aos poucos, foi se formando na comunidade acadêmica nacional, sobretudo ligada ao ensino de espanhol no país. De fato, docentes da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade

Estadual de Campinas (UNICAMP), além da APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo), logo se manifestariam publicamente rechaçando o OYE, especialmente por entregar a formação docente, atribuição das universidades e faculdades brasileiras, às instituições estrangeiras alheias ao campo educativo. Além disso, o papel coadjuvante das universidades na formulação e execução do OYE demonstraria o descaso do governo estadual diante das instituições de ensino superior e sua experiência e história de pesquisa e ensino de espanhol no país (DEL VALLE; VILLA, 2008; APEESP, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2007a).

Um movimento de resistência ganhou corpo. Manifestos, cartas abertas, sites foram criados visando à mobilização contra o projeto. Em menos de 15 dias de seu anúncio, a pressão obrigou a secretaria de educação a vir a público prestar esclarecimentos. Segundo o governo estadual na ocasião, o OYE não formaria professores de espanhol, seria apenas um curso de língua espanhola dirigido aos professores da rede, informação esta que contrastava com o próprio projeto pedagógico então divulgado (DEL VALLE; VILLA, 2008). A partir daí a pressão contínua da comunidade acadêmica fez com que o OYE, embora tenha se iniciado como um curso de língua espanhola, não se constituísse como um curso de formação de professores. No entanto, as ambiguidades, na prática e no discurso, foram permanentes. O movimento de resistência ao OYE ainda logrou organizar uma Comissão de Especialistas (APEESP, 2006d) que, em 2007, após estudar a possibilidade de implementação da Lei 11.161/05, sugeriu outro formato de curso emergencial, denominado FALE (Formação e Atualização em Língua Espanhola), dentro dos parâmetros legais vigentes e tendo as universidades como protagonistas (APEESP, 2007b).

Das diversas questões suscitadas pela experiência do OYE, chamou-nos a atenção o lugar destinado às instituições universitárias no projeto e o fato desse ser um espaço de disputas, constantemente retomado nos discursos dos diversos agentes envolvidos. Em nossa pesquisa de mestrado (CRUZ, 2016), empreendemos uma leitura minuciosa de textos públicos envolvendo o OYE, visando a entender como cada grupo de agentes (universidades, governo estadual e instituições espanholas) entendia o papel e o lugar das universidades estaduais naquela proposta formativa. A seguir, apresentamos a análise empreendida de documentos redigidos pela secretaria estadual de educação, visando a focalizar especificamente a discussão que nos ocupa neste artigo: o papel do Estado no fomento de relações mercadológicas na educação, ao favorecer a participação de instituições privadas e delegar papel coadjuvante para as universidades públicas na formação docente.

Uma leitura discursiva do projeto pedagógico do OYE

Ao optar por uma leitura de recorte discursivo dos textos que compõem o OYE, entendemos a análise do discurso como uma *caixa de ferramentas* (ARNOUX, 2006), a partir da qual mobilizamos conceitos que permitem elucidar modos de ser, viver e compreender fatos sociais. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que possibilita a compreensão do objeto analisado e seu confronto com os conceitos sociológicos empregados. Assim, na análise que segue, buscamos identificar na forma

como são nomeadas as instituições universitárias e de ensino superior no Brasil pistas que revelem o lugar que elas ocupam no Projeto OYE e, conseqüentemente, no mercado que envolve a formação docente no país. Para isso, valemo-nos do conceito de designação, conforme elaborado por Maingueneau (2001), sendo designado como os “diversos modos de apresentação do referente no discurso” (MAINGUENEAU, 2001, p. 179), a partir da ação do enunciador, ou seja, a forma como o locutor do discurso nomeia determinado objeto ou classe de objetos: “não é um enunciado que faz referência: é um enunciador que, por meio de seu enunciado, deverá passar ao coenunciador as instruções necessárias para identificar os referentes por ele visados em um determinado contexto” (MAINGUENEAU, 2001, p. 179).

Ao adotar a perspectiva metodológica de que o discurso é uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001), portanto, passível de ser analisado como caminho para se entender como essas práticas são reproduzidas e os sentidos que adquirem socialmente, as conclusões da análise discursiva serão confrontadas também com o arranjo institucional do OYE, ou seja, um “conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica” (GOMIDE; PIRES, 2014, p. 19-20). Esse conceito, emprestado da área de análise de políticas públicas, servirá como elo entre o discurso e a prática social que dele deriva: na perspectiva bourdieusiana, analisaremos as relações simbólicas que o OYE permite elucidar, considerando o lugar das universidades em um amplo mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2013), bem como as crises que atingem a universidade contemporaneamente (SOUZA SANTOS, 2011) e que provocam uma “transfiguração das relações de dominação no campo educacional” (SOUZA; SARTI, 2013, p. 103), apontando para uma descapitalização simbólica da universidade pública.

A proposta pedagógica do OYE

Por ocasião do lançamento do OYE, diversos textos foram elaborados e tornados públicos, favoráveis ou contrários ao projeto, pelos três grupos de agentes nele implicados, a saber: a Secretaria de Educação (SEE) do estado de São Paulo; as universidades estaduais e professores de espanhol; e as Instituições espanholas nele envolvidas (Santander, Instituto Cervantes, Universia). Neste momento, consideraremos um texto representativo da voz enunciativa da secretaria de educação: a proposta pedagógica do OYE, lançada em três versões diferentes (SEE, 2006a, 2006b, 2006c), mas com uma estrutura que se mantém constante. As mudanças verificadas de um texto para o outro correspondem à “necessidade de tirar de cena o aspecto mais conflituoso do projeto, seu caráter de formação docente, e de apagar o vínculo com as universidades” (FANJUL, 2010, p. 188). No entanto, esse vínculo permanece nos três textos e é ele que consideramos relevante analisar.

Em todas as versões do documento existe uma seção denominada *Justificativa*, na qual são elencados os motivos que conduziram a SEE a firmar o Termo de Cooperação com as instituições espanholas, visando a formar professores de espanhol. O texto inicia-se abordando a importância de “aprender uma língua”, especialmente o espanhol e, citando a aprovação da Lei 11.161/05, afirma ser “a ausência de professores que possam atender

a demanda imposta pela lei [...] um dos maiores obstáculos a serem enfrentados”, o que exigirá “das instituições envolvidas ações extraordinárias”. O documento segue:

O panorama dos programas de formação de professores de espanhol *nas Instituições de Ensino Superior* revela uma grande defasagem entre o número de professores que se formam em licenciatura do espanhol e o que se estima necessário para que a rede pública possa oferecer o idioma aos alunos. (SEE, 2006a, p. 2, grifos nossos).

A expressão destacada no excerto corresponde à primeira menção explícita a este referente que identificamos como sendo as instituições que, no Brasil, gozam da prerrogativa legal de formar e capacitar professores. A presença da preposição acompanhada do artigo definido (“‘nas’ Instituições”), antes desse grupo nominal, aponta para a construção da designação por uma descrição definida (MAINGUENEAU, 2001, p. 182), ou seja, um modo de descrever o objeto no qual ele se constrói a partir de traços que o associam a uma classe específica de objetos. A expressão será retomada outras seis vezes no texto, algumas apenas como “Instituições”. Trata-se de uma forma de denominação que cria uma classe de objetos a partir de uma referência genérica, igualando os objetos por aquilo que os identifica. Há, também, algumas retomadas do grupo nominal “Instituições de Ensino Superior” de forma a desmembrar subgrupos, como, por exemplo, “[instituições] públicas”, “instituições privadas”, “universidades” – esta última designando especificamente USP, UNESP e UFSCAR. A palavra “instituição” também aparece nomeando outro objeto que, a princípio, não pertence ao grupo “instituições de ensino superior” ou a algum dos subgrupos mencionados: o Instituto Cervantes. Segundo a justificativa do OYE:

[...] a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com o Banco Santander Banespa, firmou Termo de Cooperação em 24/08/2006, por meio do qual o banco patrocinará o acesso dos professores da rede pública estadual a um curso de espanhol inteiramente a distância, elaborado e ministrado pelo Instituto Cervantes, *uma instituição que é referência na formação a distância de professores de língua e cultura espanhola segundo o MEC* [...] Os professores participarão de um programa de *reconhecidas instituições educacionais*, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes digitais. (SEE, 2006a, p. 3-4, grifos nossos).

Na primeira frase em negrito destacada, percebe-se a citação de um enunciado atribuído ao MEC, segundo o qual o IC é uma “instituição de referência”; além disso, ressalta-se a especificidade da “formação a distância” e de “língua e cultura espanholas”, atribuídas ao instituto, os quais funcionam como capitais que o distinguem e valorizam aos olhos da SEE. Isso justifica a oração seguinte, em que tanto as “instituições de ensino superior” quanto o IC aparecem em relação de igualdade quando nomeados e adjetivados: “os professores participarão de um programa de *reconhecidas instituições educacionais*, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes virtuais” (SEE, 2006a, p. 4, grifos nossos).

Ao analisar o texto da *Justificativa* (basicamente o mesmo nas três versões da Proposta Pedagógica), considerando a forma de designação discursiva das instituições

de ensino superior e suas especificações (na perspectiva de Maingueneau, 2001), além da referência ao Instituto Cervantes, entendemos a construção discursiva de um espaço de relações entre instituições no qual, embora se reconheça uma pluralidade de vínculos possíveis (as instituições podem ser públicas ou privadas), não se especifica uma diferenciação institucional que defina funções de instituições de maneira particular. Em outras palavras, há uma designação que dilui especificidades dentro de um complexo campo do ensino superior (MARTINS, 2000), ou seja, um campo no qual coabitam instituições de diferentes vínculos com o Estado (públicas, privadas, confessionais)³. Além disso, as formas de designação do Instituto Cervantes constroem uma igualdade entre ele e as demais instituições apontadas, no que diz respeito às suas funções (formar professores), e uma diferença no que diz respeito aos capitais que o IC vem agregar àquele campo: a formação à distância e em língua espanhola. Outras três instituições aparecem nomeadas explicitamente na seção: o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Portal Universia e o MEC. Os dois primeiros agregam dados ao panorama do ensino superior ali construído, legitimando-se como instituições detentoras de um capital específico no campo educativo.

A partir dessa leitura discursiva do texto de justificativa da Proposta Pedagógica do OYE (SEE, 2006a) e considerando o discurso como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001), podemos verificar que a voz enunciativa do texto, representando as instâncias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as quais se valem do seu capital simbólico de nomeação em nome do Estado (BOURDIEU, 2005, 2014), constrói discursivamente um espaço do ensino superior no qual a pluralidade institucional serve a um intento de indiferenciação entre as instituições. Com isso, legitima-se a introdução no campo do ensino superior de instituições que, embora não gozem de prestígio ou de reconhecimento legal, são igualadas pelo discurso às instituições presentes a mais tempo no campo: o Instituto Cervantes passa a ocupar lugar equivalente ao das universidades públicas, e o Portal Universia, em simetria com o INEP, projeta-se para além do espaço educativo do estado de São Paulo, visto que entra em paralelo com um órgão estatal federal. Estas instituições, ao entrarem no campo, o fazem já ocupando um lugar privilegiado ao lado do Estado como corresponsáveis por políticas públicas educativas.

Concomitante a esse processo, como resultado desse, verifica-se a perda ou diminuição do *status* das universidades no arranjo institucional do projeto OYE (GOMIDES; PIRES, 2014)⁴. De fato, embora as duas primeiras versões da Proposta Pedagógica (SEE, 2006a, 2006b) construam, em sua seção *Justificativa*, uma igualdade de atribuições entre as instituições espanholas e as universidades públicas implicadas no projeto, essa igualdade retórica não corresponde à efetiva divisão de responsabilidades. Na seção *Metodologia* (SEE, 2006a, p. 5), na qual se descrevem as atribuições de cada instituição envolvida,

3- Martins (1988, 2000) descreve a formação de um campo complexo do ensino superior no Brasil, marcado pela emergência de um setor privado não-confessional, durante o período da ditadura militar, que estabelece relação de "luta e concorrência, visando a maximização de uma rentabilidade simbólica", com as instituições que já faziam parte do campo, a saber, as universidades públicas e as confessionais. Dessa forma, emergiu um campo complexo marcado, além da disputa simbólica, por "relações de complementaridade em termos de divisão do trabalho intelectual" (MARTINS, 1988, p. 13-14).

4- Por arranjo institucional entendemos um "conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica" (GOMIDE; PIRES, 2014, P. 19-20).

às universidades corresponde meramente a tarefa de organizar o módulo *Metodologia de Ensino de Espanhol*, no qual “também serão utilizados os conhecimentos e recursos oferecidos pelo Centro de Formação de Professores do Instituto Cervantes” (SEE, 2006a, p. 5). Ou seja, universidades e IC dividirão a tarefa formativa do OYE. Considerando que o OYE tem carga horária total de 600 horas e que, dessas, as universidades seriam responsáveis tão somente por 120 horas, junto ao IC, cabe àquela uma fração de 20% de responsabilidade no total do curso, sendo os outros 80% responsabilidade das instituições espanholas envolvidas. O lugar já coadjuvante da Universidade é rebaixado ao de figurante, quando constatamos a presença de um comentário, na “versão escrita em processo de construção” do projeto pedagógico do OYE (SEE, 2006a, p. 5):

O Programa de Metodologia do Ensino de Espanhol será desenvolvido pelas Universidades (Instituto Cervantes?). Também serão utilizados os conhecimentos e recursos oferecidos pelo Centro de Formação de Professores do Instituto Cervantes. (grifos nossos).

O trecho destacado em negrito corresponde ao texto original e se trata de um comentário entre parêntesis com o nome do “Instituto Cervantes” seguido de uma interrogação. Ou seja, trata-se de uma indefinição na voz de quem enuncia sobre o papel ocupado pelas Universidades e pelo instituto de idiomas no projeto. Esta construção ainda em desenvolvimento faz irromper, em um texto que se pretende claro e objetivo, uma voz titubeante, sem segurança, que introduz uma interrogação e uma dúvida sobre o papel da Universidade no arranjo institucional do projeto. É importante citar também que, embora participando de modo secundário da formação de professores no OYE, às universidades atribui-se expressamente uma função específica: selecionar os tutores e monitores responsáveis pelo projeto. Esse lugar não requer das instituições nenhum dos capitais que as diferenciam no campo do ensino superior, ou seja, seu prestígio e conhecimento científico e intelectual e a sua cultura acadêmica (SOUZA; SARTI, 2013; SOUSA SANTOS, 2011), mas tão somente que cumpram uma função de seleção de pessoal. Oficialmente, portanto, o Estado, através da SEE, destitui as universidades de seus capitais mais valiosos e vale-se apenas de seus capitais desprovidos de força simbólica.

Por fim, vale destacar o lugar das universidades na versão final da Proposta Pedagógica do OYE. Nela, as universidades mantêm seu papel figurante, agora alcunhadas de “universidades parcerias envolvidas”, “cogestoras acadêmicas”, responsáveis pelo módulo “Cultura Hispano-Americana” (que substituíra o módulo de Metodologia do Ensino) e pela “certificação”, ou seja, a avaliação dos candidatos e do próprio curso: “as universidades envolvidas deverão avaliar e sugerir alterações sobre o curso vigente, com base na experiência pedagógica adquirida no curso piloto” (SEE, 2006c, p.14). Há uma pequena retomada no sentido de reconhecer um capital didático-científico legítimo das universidades, mas o curso ainda as aloca apenas à função de certificadoras do processo, sem maior participação no seu desenvolvimento.

Concluimos que as universidades públicas cumprem no OYE funções de certificação do curso e seleção de pessoal, o que não requer seus capitais acadêmicos e científicos, confundindo-as com órgãos públicos, instâncias diretas da burocracia do Estado, aqueles

responsáveis pela execução de funções administrativas e emissão de certificados. Além disso, a legitimidade do Estado dilui a presença das universidades dentro desse campo complexo que é o ensino superior, onde coexistem instituições públicas e privadas, indiferenciadas quanto às suas especificidades e funções institucionais. Com isso, abre caminho para a entrada e legitimação das instituições espanholas como instituições capacitadas a participar de ações e políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil. As consequências práticas e simbólicas desse processo serão analisadas a seguir.

Estado, universidade e mercado de formação docente

A partir do momento em que se consolidam as relações entre mercado, Estado e formação docente, esses dois últimos cada vez mais dependentes da lógica do primeiro, as universidades passam a ocupar um lugar ambíguo na formação dos futuros professores. Ao afirmar-se a necessidade de uma formação profissional aos professores dos anos iniciais do ensino básico, a universidade surge como a responsável pela tarefa, em uma posição central no campo (BELLO, 2013; SOUZA; SARTI, 2013). Seria ela, mediante os “saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associadas a uma cultura de tipo acadêmica” (SOUZA; SARTI, p. 103), a principal responsável pela profissionalização dos professores. Por outro lado, os discursos que ancoram esse mercado questionam indiretamente a formação de tipo universitária, associada à dita ênfase desmedida nos conhecimentos *teóricos* em detrimento dos conhecimentos *práticos*.

Importa-nos verificar como materializa-se essa ambiguidade no discurso da secretaria de educação do estado de São Paulo, no caso do projeto OYE. A análise textual que realizamos a partir da leitura do seu projeto pedagógico demonstrou que, para a SEE, a responsabilidade pela formação dos futuros professores é uma competência pulverizada dentro de um campo de instituições de ensino superior indiferenciadas, no qual outras instituições podem entrar e ocupar espaços, contanto que tenham capitais que se julguem legítimos, como aqueles relacionados às novas tecnologias ou específicos de uma disciplina que se queira introduzir no currículo. Isso implica dizer que, ao construir discursivamente o campo do ensino superior, o discurso oficial favorece a presença de instituições não vinculadas historicamente ao campo educacional. O discurso confirma o que a assinatura do convênio entre secretaria de educação e instituições espanholas já revelava: uma instância burocrática do Estado introduz, “pela magia da nomeação oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 114) e valendo-se do seu capital simbólico de nomeação (BOURDIEU, 2005), as instituições espanholas em um lugar onde antes não teriam prestígio. Como contrapartida, destitui as universidades e demais instituições de ensino superior de um confortável lugar dominante por elas ocupado, interferindo diretamente nas relações de dominação simbólica que sustentam o campo educacional (SOUZA; SARTI, 2013).

Destarte, a análise empreendida do projeto OYE indica que o Estado, através de suas instâncias burocráticas, acentua as três crises que vive a Universidade, conforme proposta por Sousa Santos (2011). Ao retirar da universidade o controle sobre os processos formativos docentes, aprofunda-se uma crise de hegemonia, favorecendo a introdução de soluções externas ao campo científico e acadêmico à hora de formar mão de obra para

atuar na educação básica pública. Ao negar, mesmo que indiretamente, a capacidade da universidade em formar professores para atuar na educação básica, coloca-se em xeque a legitimidade das instituições de ensino superior, sobretudo públicas, ao insinuar seu suposto distanciamento em relação às demandas sociais. Por fim, a heteronomia gerada pelo assédio de um amplo mercado voltado à formação de professores e ao ensino de espanhol acentua uma crise institucional das universidades, a qual contribui para desobrigar o Estado a investir em políticas públicas educativas.

Essa desobrigação de investimento público em políticas educativas sustentará um processo que Sousa Santos (2011) denomina de mercadorização da universidade: por um lado, a Universidade é descapitalizada, ou seja, diminuem-se seus recursos vindos direto do Estado e incentiva-se a busca de receitas próprias por parte das IES, o que impõe o mercado universitário como solução; por outro lado, abre-se espaço para uma transnacionalização desse mercado, quando *provedores transnacionais* (CHARLOT; SILVA, 2010) exportam políticas linguísticas, educacionais e comerciais, visando a ocupar espaços em mercados ao redor do globo.

Com efeito, o OYE significou uma tentativa de desobrigar o investimento público na formação de professores ao conceder essa responsabilidade às instituições espanholas, legitimadas como “reconhecidas instituições educacionais”, possuidoras do capital econômico e simbólico (ligado à relação com o espanhol e ao uso da tecnologia) necessário para dar cabo da tarefa a que o OYE se destinava. A essa descapitalização financeira seguiu-se, portanto, como parte do processo, uma descapitalização simbólica da universidade: seu lugar no Projeto OYE, conforme o discurso estatal, prescinde de seus capitais mais valiosos, ligados à sua cultura acadêmica e prática científica, e justifica-se apenas em sua função certificadora em nome do Estado. A descapitalização simbólica da universidade, portanto, significa um processo em que o Estado prescinde do capital simbólico que distingue as universidades em um campo complexo do ensino superior, abrindo espaço para que instituições privadas sem histórico ou experiência no campo educativo ou ainda um mercado educacional se aproprie desses capitais e, com isso, fortaleçam-se simbolicamente.

Trata-se de um processo que legitima a descapitalização financeira, pois impõe novas forças que transfiguram as relações de dominação no campo educacional (SOUZA; SARTI, 2013). Também significa uma pressão sobre a universidade para que ela mesma converta-se em um “mercado de gestão universitária” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 21), abrindo espaço para “a criação de sistemas não universitários de formação de módulos” que encurtem e flexibilizem a formação universitária, impondo um modelo de “educação para o mercado permanente” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 26).

A descapitalização simbólica da universidade é um processo que anda de mãos dadas com sua descapitalização financeira, tornando essa última, inclusive, mais justificável diante da sociedade, bem como com a transnacionalização de um mercado universitário. Além disso, abre espaço para outros processos verificáveis em um mercado de formação docente, como a ideia de se de “refabricar” o professor, não mais a partir “de práticas mais racionais e legítimas [...] fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores associados a uma cultura acadêmica” (SOUSA; SARTI, 2013, p.

103), mas a partir de uma capacitação técnica, associada ao espaço das novas tecnologias, desvinculada das práticas universitárias, da construção da autonomia docente e do trabalho intelectual. Promove-se uma espécie de *formação tamanho único* (SILVA, 2015) que pretende nivelar professores provenientes de diversas áreas e que, posteriormente, entregará ao mercado de formação a condução de sua prática profissional, favorecendo as instituições que nele investem capitais pesados.

A consequência da descapitalização financeira e simbólica das universidades, portanto, no que se refere à formação docente, é o aprofundamento de um processo de desprofissionalização docente, cujas características principais são: a) a imposição das novas tecnologias (TICs) como forma de massificação da formação, pois encurta, padroniza e flexibiliza a de tipo universitário; b) a desvinculação do modelo formativo das práticas universitárias, caracterizadas, entre outras coisas, pela vinculação entre ensino, pesquisa e extensão; c) a heteronomia docente em relação à própria formação, afinal, a consequência de uma formação meramente técnica e não crítica é a eterna dependência do profissional de modelos externos a serem oferecidos por um mercado organizado para este fim; d) a desvinculação entre trabalho intelectual e trabalho docente, visto ser aquele dependente de uma relação com o conhecimento que supere a superficialidade da mera “produção de coisas, mais precisamente produtos, avaliados economicamente” (LEOPOLDO; SILVA, 2014, p. 137), em prol de uma formação crítica para a autonomia intelectual e profissional.

Considerações finais

As disputas que envolveram o OYE evidenciam o papel do Estado no fomento de relações mercadológicas na educação. Com seu discurso e sua prática, as instâncias burocráticas do governo do estado de São Paulo ajudaram a potencializar o capital simbólico de empresas privadas espanholas ligadas à gestão mercadológica da língua no mundo; destituíram as instituições de ensino superior de seus capitais mais valiosos no campo educacional; ampliaram a capilaridade de um mercado transfronteiriço de serviços universitários; e abriram espaço para a desprofissionalização docente, invertendo um movimento de profissionalização verificado desde a década de 1990.

Há, portanto, um trabalho da *mão direita do Estado* contra sua *mão esquerda* (BOURDIEU, 1998, p. 9). Ou seja, a tendência dominante do Estado é sua heteronomização em relação ao mercado e a presença da lógica deste cada vez mais em âmbitos da vida social regido por outras lógicas, como são os campos de produção cultural em geral, e o campo da educação em particular. Ao assumir a lógica do mercado, o Estado acaba por impor suas regras e ampliar sua presença àqueles campos que orbitam ao seu redor e dele dependem de modo direto para sua própria reprodução, e que fazem uso de sua dupla capacidade reguladora: seu poder legislador e financiador (BOURDIEU, 2005).

No entanto, sendo a *mão esquerda* do Estado resquíio das lutas sociais do passado (BOURDIEU, 1998, p. 10), cabe a ela também, *pequena nobreza do Estado*, insurgir-se contra a grande nobreza, representada pelos poderes que imprimem a direção mercadológica à

ação estatal. No caso do OYE, vale lembrar a resistência⁵ empreendida, principalmente pelos agentes das universidades estaduais paulistas, que impediu que o projeto fosse levado a cabo efetivamente como previsto.

Em primeiro lugar, ações institucionais na USP e ações judiciais foram propostas visando a evitar que a universidade assinasse o convênio com as instituições espanholas. Em seguida, criou-se uma comissão de especialistas em ensino de espanhol e formação docente, com vistas a recuperar seu espaço e os capitais científicos e acadêmicos negados pelo Estado às universidades. Paralelamente, os agentes universitários buscaram dar visibilidade ao assunto junto à sociedade e a mídia, de modo a resgatar a responsabilidade das IES na formação docente, bem como reafirmá-la como assunto de interesse social e político mais amplo. Além disso, retomaram o controle sobre a APEESP, o que garantiu aos professores de espanhol a força para se organizar contra o OYE e em lutas posteriores, dentro do espaço disciplinar do espanhol.

As estratégias utilizadas contra o OYE indicam um caminho de resistência no interior do próprio Estado que passa pela criação de um espaço de luta discursiva, no qual se contestem publicamente os falsos consensos gestados pelo discurso de mercado na educação; a universalização das pautas defendidas, ou seja, seu diálogo com a sociedade, para além dos muros institucionais das universidades, em termos de interesses voltados para a cidadania e a preservação de direitos sociais; a proposição de alternativas, que signifique a retomada de capitais distintivos para as instituições em disputa, favorecendo o diálogo do Estado com a universidade e a sociedade.

Todas essas estratégias foram levadas a cabo dentro do contexto no qual se deram as lutas em torno ao OYE. Ao revisitá-las, é importante considerar o contexto diferente que vivemos hoje, 13 anos depois dos acontecimentos aqui narrados. No entanto, como permanece, agora com mais força, a tendência de mercadorização da universidade e da vida, visitar o projeto OYE e o que ele significou pode ser um bom caminho para se pensar estratégias de luta por dentro do Estado contra sua própria autodestruição e pela preservação de conquistas sociais, fruto das lutas sociais do passado e do presente.

Referências

APEESP. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. **Carta aberta à população sobre a formação de professores de espanhol**. São Paulo: APEESP, 2006b. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblowgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

APEESP. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. **Carta à Secretaria de Educação – Comissão de Especialistas**. São Paulo: APEESP, 2006d. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblowgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

5- Conforme Bourdieu (2004), no contexto de sua teoria dos campos sociais, entendemos resistência como “os mecanismos que o microcosmo [campo] aciona para se libertar das imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

APEESP. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. **Carta de São Paulo**. São Paulo: APEESP, 2007a. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblolvgyfxSa?dl=0>.

APEESP. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. **De prisa, de prisa, oye, Brasil**. São Paulo: APEESP, 2006c. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblolvgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

APEESP. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. **Manifesto pela qualidade na implementação do ensino de espanhol na rede pública do estado de São Paulo**. São Paulo: APEESP, 2006a. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblolvgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

APEESP. Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo. **Proposta FALE: Formação e Atualização em Língua Espanhola**. São Paulo: APEESP, 2007b. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblolvgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. El análisis del discurso como campo interdisciplinario. *In*: ARNOUX, Elvira Narvaja de. **Análisis del discurso**: modo de abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006. p. 13-29.

BALL, Stephen John. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína (org.). **Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015)**. Belo Horizonte: Labe/FALE/UFMG, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. São Paulo: Zahar, 2007.

BELLO, Isabel. Cursos e programas especiais no mercado de formação docente. *In*: SOUZA, Denise Trento Rebello; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 113-128.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. **Lei Federal 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/L11161.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LBD... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 29-58, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200004. Acesso em: 3 jan. 2019.

CINCO DIAS. El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil. **El País**, 7 set. 2006. Disponível em: https://cincodias.elpais.com/cincodias/2006/09/07/sentidos/1157596036_850215.html. Acesso em: 3 jan. 2019.

CRUZ, Edilson da Silva. **O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14092016-163458/pt-br.php>. Acesso em: 3 ago. 2020.

DEL VALLE, Jose. **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madri: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

DEL VALLE, Jose; VILLA, Laura. Oye: língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245>. Acesso em: 3 jan. 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FANJUL, Adrián Pablo. “Policêntrico” e “pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. //: BAGNO, Marcos; LAGARES, Xoán Carlos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 299-330.

FANJUL, Adrián Pablo. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e quem perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. //: CELADA, Maite; FANJUL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana. **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 185-207.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; PIRES, Roberto Rocha. **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2014.

LAGARES, Xoán. A ideologia do pan-hispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, v. 2, p. 85-110, 2010.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). *In*: MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-48.

MENEZES, Andrea Silva; CRUZ, Edilson da Silva. O ensino de espanhol em São Paulo (2006-2015). *In*: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína (org.). **Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015)**. Belo Horizonte: Laped/FALE/UFMG, 2016. p. 355-378.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In*: SOUZA, Denise Trento Rebello; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 23-36.

PONTE, Andreia Silva. **General, globalizada, neutra, panhispânica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto**. 2013. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-14032014-101129/pt-br.php>. Acesso em: 3 ago. 2020.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SEE. **OYE: Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 2006a. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqjznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblowgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SEE. **OYE: Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 2006b. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqjznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblowgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SEE. **OYE: Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, 2006c. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqjznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblowgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2019.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **Por uma formação tamanho único: curso de formação específica para professores da SEE/SP**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-130119/pt-br.php>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SOUZA, Denise Trento Rebello. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil**. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2001.

SOUZA, Denise Trento Rebello; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

UNIVERSIA. **Parceria pró-espanhol**. 7 set. 2006. Disponível em: <https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblolvgyfxSa?dl=0>. Acesso em: 3 jan. 2020.

Recebido em: 22.02.2019

Revisado em: 04.06.2019

Aprovado em: 14.08.2019

Edilson da Silva Cruz é graduado e licenciado em letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, também atua como professor de língua espanhola, tradutor e revisor.

Denise Trento Rebello de Souza é psicóloga, mestre em psicologia escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e doutora em educação pelo Instituto de Educação - Universidade de Londres. É professora sênior da Faculdade de Educação da USP.