

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Silvia Cristofoli

**POLÍTICAS DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Brasil e Argentina entre avanços, percalços**

Porto Alegre

2010

Maria Silvia Cristofoli

**POLÍTICAS DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Brasil e Argentina entre avanços, percalços**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce

Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C933p Cristofoli, Maria Silvia

Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços / Maria Silvia Cristofoli; orientadora: Maria Beatriz Moreira Luce. Porto Alegre, 2010.

208 f. + Apêndices + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Política educacional. 2. Educação básica. 3. Mercosul. 3. Língua estrangeira. 4. Brasil. 5. Argentina. I. Luce, Maria Beatriz Moreira. II. Título.

CDU – **800.732:37**

Maria Silvia Cristofoli

**POLÍTICAS DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Brasil e Argentina entre avanços, percalços**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em 21 maio. 2010

Profa. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce – Orientadora

Profa. Dra. Nalú Farenzena – UFRGS

Profa. Dra. Margarete Schlatter – UFRGS

Profa. Dra. Vera Peroni – UFRGS

Profa. Dra. Nora Rut Krawczyk – UNICAMP

A minha família, meu porto seguro, pelo amor, a compreensão, a generosidade, a cumplicidade, o incentivo: meus pais Stella, Enzo; meus irmãos Cristina, Andrea, Cesar; minhas sobrinhas Aline, Aylén; irmãos de coração Fabio, Arlete, William.

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos a fazer nesta caminhada ...

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo suporte financeiro ao longo do curso, o que me possibilitou plena dedicação à pesquisa e maior participação na vida acadêmica sem o qual teria sido muito difícil completar esta jornada;

À professora Maria Beatriz Luce, minha orientadora de tese, pela competência, pelas observações e dicas preciosas, pela confiança na realização deste trabalho e pelo carinho;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), representado pelo prof. Claudio Roberto Baptista; aos professores do PPGEDU, em especial Nalú Farezena, Vera Peroni, Merion Bordas, Carmem Craidy e à equipe da Secretaria do Programa, especialmente a Mary [*in memoriam*];

Aos professores e colegas do Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação da UFRGS pela oportunidade do convívio e das trocas acadêmicas;

Aos professores do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos professores do Professorado de Português da *Universidad Nacional de Córdoba*, às professoras do Setor Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul pelas valiosas contribuições para a pesquisa;

A minha família (da Argentina e do Brasil) que, longe ou perto, esteve sempre presente me brindando carinho, me incentivando e torcendo por mim;

Aos meus amigos Elena, Jackie, Neusa, Isabel, Cleusa, João Róger, pelo apoio, pela convivência, pelos conselhos e pelo carinho que foram fundamentais ao longo destes quatro anos;

Aos pesquisadores do Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideú (AUGM), pela oportunidade de trocas de conhecimento acadêmico e convivência amistosa durante os encontros internacionais de pesquisadores de Política Educativa e de Políticas Linguísticas;

Aos professores da UFRGS Soraya Vargas Côrtes, do PPG em Sociologia e Álvaro Heidrich, do PPG em Geografia pelo auxílio teórico. Aos professores e colegas do curso de inglês do NELE/UFRGS, pelo suporte instrumental, pelos ótimos momentos de aprendizagem e de descontração.

RESUMO

A tese analisa, no território das políticas públicas curriculares, as políticas de ensino de língua estrangeira (espanhol e português) na educação básica, os avanços e as dificuldades na implementação das decisões e resoluções do MERCOSUL Educacional, comparativamente no Brasil (Rio Grande do Sul) e na Argentina (Província de Córdoba). O recorte temporal concentra-se nas últimas décadas, mas também se faz uma breve incursão histórica sobre territórios e fronteiras entre Espanha e Portugal além de algumas discussões sobre aspectos identitários e de representações sobre o “outro” (brasileiro e argentino). Trabalha-se com o ciclo de política e três de seus contextos. As políticas curriculares para o ensino de línguas estrangeiras são analisadas a partir dos modelos de organização curricular e das racionalidades. A pesquisa trata, ainda, da análise dos documentos do MERCOSUL Educacional e trabalha-se com análise documental destacando aspectos do ensino das línguas oficiais e formação de professores. Pela abordagem das políticas linguísticas são trabalhadas diferenças entre língua oficial, estrangeira e segunda línguas. Para dar voz a alguns dos sujeitos envolvidos no contexto da prática faz-se uso das representações sociais nas entrevistas com professores do curso de formação de professores de língua estrangeira (português e espanhol) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na *Universidad Nacional de Córdoba* e do Setor Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do RS. Destaca-se a importância política das línguas do MERCOSUL e a forte presença e expansão do espanhol no âmbito brasileiro. Não há tratamento diferenciado para língua oficial, estrangeira e segunda língua nos documentos do MERCOSUL Educacional. Dentre as similitudes observadas nas políticas educacionais, destaca-se a ênfase no aspecto nacional e o pouco espaço e atenção dada às línguas. Há nos dois países legislação específica para a oferta das línguas do MERCOSUL. Nos currículos argentinos a presença do português é incipiente, com pouco reconhecimento cultural e interesse em seu estudo. No Brasil observa-se a expansão do espanhol, maior presença nos currículos escolares e também o interesse político e econômico que permeia a escolha e a introdução do espanhol nos currículos escolares, para além do MERCOSUL Educacional. Critérios organizacionais das atuais políticas curriculares para as línguas estrangeiras diferem significativamente sendo mais centralista na Argentina e mais centralista-descentralista no Brasil, onde recentes políticas mais centralizadoras para o ensino de línguas estrangeiras, no Rio Grande do Sul se contrapõem a essa tendência. Aponta-se para avanços no campo curricular, com experiências de integração regional e acadêmica e parcerias bilaterais; retrocessos com algumas tendências centralizadoras nos currículos; diversidade de experiências educacionais, mas inexistência de políticas educacionais articuladas, o que resulta numa “mercosulização” fragmentada das políticas educacionais para o MERCOSUL.

Palavras-chave: **Política educacional. Educação básica. MERCOSUL. Língua estrangeira. Brasil. Argentina.**

RESUMEN

Esta tesis analiza en el territorio de las políticas públicas curriculares, las políticas para la enseñanza de lenguas extranjeras (español y portugués) en la educación básica, los avances y las dificultades en la implementación de decisiones y resoluciones del MERCOSUR Educativo, comparando Brasil (Rio Grande do Sul) y Argentina (Provincia de Córdoba). El recorte se concentra en las últimas décadas, pero, también, hace una breve incursión histórica sobre territorios y fronteras entre España y Portugal además de algunas discusiones sobre identidades y representaciones del “otro” (brasileño y argentino). En la tesis se usa el ciclo de política y tres de sus contextos. Las políticas curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras son analizadas a partir de los modelos de organización curricular y de las racionalidades. La investigación abarca, además, el análisis de los documentos del MERCOSUR Educativo a través del análisis documental destacando aspectos relacionados a la enseñanza de los idiomas oficiales y formación docente. A partir del estudio de las políticas lingüísticas se identifican las diferencias que hay entre lengua oficial, extranjera y segunda lengua. Para darle voz a algunos de los sujetos involucrado en el contexto de la práctica de la política se usan las representaciones sociales en las entrevistas con los profesores de los cursos de formación docente de lengua extranjera (portugués y español) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, de la Universidad Nacional de Córdoba y del Sector Pedagógico de la Secretaria de Educación de Rio Grande do Sul. Se da destaque a la importancia política de las lenguas del MERCOSUR y a la expansión del español en Brasil. Los documentos del MERCOSUR Educativo no hacen diferenciación entre lengua oficial, extranjera e segunda lengua. De las similitudes observadas en las políticas educativas, se destaca el énfasis en lo nacional y el pequeño espacio que se el da a las lenguas en los currículos. En los dos países estudiados hay leyes específicas para la oferta de las lenguas del MERCOSUR. En los currículos argentinos la presencia del idioma portugués es incipiente, poco estudiado y culturalmente poco reconocido. En Brasil, se percibe la expansión del español, cada vez más presente en los currículos escolares. También, más allá del MERCOSUR Educativo, se nota el interés político y económico que permea la introducción de la lengua española en los currículos escolares. Criterios de organización de las actuales políticas curriculares para las lenguas extranjeras indican que son más centralistas en Argentina y más centralistas-descentralistas en Brasil, donde políticas recientes para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Rio Grande do Sul son más centralizadoras y se contraponen a la tendencia nacional. Se indican algunos avances en el área curricular, como experiencias de integración regional e académica e acuerdos bilaterales; retrocesos con algunas tendencias centralizadoras en los currículos; variedad de experiencias educativas, pero inexistencia de políticas educativas articuladas, lo que resulta en una “mercosulización” fragmentada de las políticas educativas.

Palabras clave: **Política educacional. Educación básica. MERCOSUR. Lengua extranjera. Brasil. Argentina.**

ABSTRACT

This thesis analyses the field of public policy in school curriculum, the policy of teaching a foreign language (Spanish and Portuguese) in elementary education. A comparative study in the difficulties encountered in the implementation of MERCOSUL Educational in Brazil (Rio Grande do Sul) and Argentina (Província de Córdoba) The focus is the period over the last few decades but also a brief historical examination of the territories and frontiers between Spain and Portugal, including a discussion how the “other” (brazilian and argentinian) see each other. The methodology used the policy cycle and three contexts. The policies of the curriculum for teaching foreign languages are analyzed using organizational models. The study includes the analysis of the MERCOSUL educational model and the actual aspects of the teaching of official the language and the making of a teacher. The focus is on the language policies and the differences between the official language, foreign language and second language. To shed some light in the subjects involved in the actual practice interviews were conducted with professors who teach the subject matter to future teachers of foreign language (Portuguese and Spanish) at the Federal University of Rio Grande do Sul, at National University of Cordoba and at Pedagogical Sector of Education of RS. It proves how important the politics of languages of MERCOSUL highlights how imbedded Spanish is in the Brazilian environment. The MERCOSUL document does not differentiate in what is the official language or second language for that matter. The similarities noted in the policies of both countries are that of nationality and not the language. However in both countries there is legislative policies which offers the teaching of the languages included in MERCOSUL. In the educational curriculum of Argentina the teaching of Portuguese is now present but with little interest in its study of its culture and language. In contrary, Brazil the proliferation of Spanish is evident in the educational curriculum, in politics and in the economy beyond of what is included in MERCOSUL Educational. Critics of the current educational policies of foreign languages differ significantly being more centralized in Argentina and decentralized in Brazil however policies for the foreign languages taught, in Rio Grande do Sul is opposed to this tendency of decentralizing. It is possible to make advances in the curriculum, with experiences of regional and academic integration and bilateral societies; regressions with some tendencies in the curriculum, diversity of educational experiences but nonexistence of articulated educational policies that result in a fragmented "mercosulization" of the educational policies for the MERCOSUL.

Keywords: Educational policy. Elementary education. MERCOSUL. Foreign language. Brazil. Argentina.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPP – Asociación Argentina de Profesores de Portugués
 AECID – Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
 AUGM – Asociación de Universidades Grupo Montevideo
 BM – Banco Mundial
 BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
 CAB – Convenio Andrés Bello
 CAF – Corporación Andina de Fomento
 CBC – Contenidos Básicos Comunes
 CBO – Contenidos Básicos Orientados
 CCR – Comitê Coordenador Regional
 CEB – Câmara de Educação Básica
 CEEed/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
 CEFIR – Centro de Formación para la Integración Regional
 C.F.C. y E – Consejo Federal de Cultura y Educación
 CFE – Conselho Federal de Educação
 CELU – Certificado de Español Lengua y Uso
 CELPE Bras – Certificado de Proficiência da Língua Brasileira para Estrangeiros
 CINTERFOR – Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
 CINTERPLAN – Centro interamericano de Estudios e Investigaciones para el planeamiento de la Educación
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CORPE – Conselho Riograndense de Professores de Espanhol
 CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
 CRC-EB – Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica
 CRC-ES – Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior
 CRE – Coordenadoria Regional de Educação
 CTR – Comissão Técnica Regional
 DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
 DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
 DELE - Diploma de Español como Lengua Extranjera
 DGEM – Dirección General de Educación Media
 DINIECE – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
 EACI – European Association for Creativity & Innovation
 EGB – Educación General Básica
 GT – Grupo de Trabalho
 GTPL – Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas
 IC – Instituto Cervantes
 ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa
 ICBA - Instituto Cultural Brasil-Argentina
 IESALC - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
 IIPE – Instituto Internacional de Planejamento da Educação
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC – Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PELSE – Português como Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras
PIMA – Programa de Intercambio y Movilidad Académica
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPT – Presidência Pró-Tempore
RedELE – Red de enseñanza de lengua española
RME – Reunião de Ministros de Educação
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SeNacAPE – Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol do Brasil
SEM – Setor Educacional do MERCOSUL
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNC – Universidad Nacional de Córdoba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNL – Universidad Nacional del Litoral
USAID – United State Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Mapa da América do Sul e Fronteira/contato territorial Brasil-Argentina	33
Figura 2 – Intervenção Jurídica sobre as Línguas	55
Figura 3 – Lugar das Línguas na Linguística Aplicada	59
Figura 4 – Níveis de Territorialidade Política	72
Figura 5 – Percurso das Influências nos Processos de Regulação	73
Figura 6 – Critérios Organizacionais das Políticas Curriculares	75
Figura 7 – Lógica na construção de políticas curriculares	77
Figura 8 – Demarcação de Terras Resultante da Bula do Papa Alexandre VI	80
Figura 9 – Demarcação de Terras de Espanha e de Portugal Decorrente do Tratado de Tordesilhas	80
Figura 10 – Mapa dos Países Lusófonos	84
Figura 11 – Mapa dos Países Hispanofalantes	85
Figura 12 – Línguas Dominantes no Continente Americano	86
Figura 13 – Estrutura atual do Setor Educacional do MERCOSUL	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da Política	45
Quadro 2 – Tipologia de Turi Sobre Legislação Linguística	54
Quadro 3 – Dimensões dos Níveis de Territorialidade Política	72
Quadro 4 – Línguas Estrangeiras no Ciclo Fundamental do Ensino Secundário (Reforma Francisco Campos)	97
Quadro 5 – Línguas Estrangeiras no Ciclo Complementar do Ensino Secundário (Reforma Francisco Campos)	98
Quadro 6 – Línguas Estrangeiras pela Lei Orgânica do Ensino Secundário 1942: 1º ciclo – Ginásial	99
Quadro 7 – Línguas estrangeiras pela Lei Orgânica do Ensino Secundário 1942: 2º ciclo – Clássico e Científico	99
Quadro 8 – Aspectos da Política Educacional 1970-1980 no Brasil e na Argentina	106
Quadro 9 – Marcos dos Contextos de Reformas Educacionais na América Latina	109
Quadro 10 – Meta 1 Para a Educação Básica no plano do SEM 2006-2010	121
Quadro 11 – Reuniões de Ministros de Educação 1992-2009 Segundo a Localidade de realização	123
Quadro 12 – Entidades e Organizações Participantes de Projetos/Atividades do SEM 1993-2009	124
Quadro 13 – Diversidade de Estruturas Acadêmicas Existentes no Sistema Educacional Argentino – 2006	133

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. PRIMEIROS TERRITÓRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE REFERÊNCIA	26
2.1. DE TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE, FRONTEIRA: a escolha de algumas concepções.....	26
2.2. ESTUDOS COMPARADOS PARA ABORDAGEM DE PESQUISAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA	29
2.3 OS TERRITÓRIOS OBJETO DO ESTUDO: alguns aspectos relevantes	32
2.4. A EXPLORAÇÃO DOS DIFERENTES TERRITÓRIOS	38
3. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS, LINGUÍSTICAS E CURRICULARES: referências e escolhas para abordagem do tema	41
3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS	42
3.2. FERRAMENTAS PARA ANALISAR UMA POLÍTICA PÚBLICA	43
3.2.1. O Estudo de Políticas Educacionais e a Abordagem do <i>Policy Cycle</i>	46
3.3. O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	48
3.4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	52
3.4.1. A língua Como um Direito	56
3.4.2. Distinção entre Língua Estrangeira, Segunda Língua, Língua Oficial e Bilinguismo	58
3.5. TERRITÓRIOS EM REDEFINIÇÃO: CURRÍCULOS E POLÍTICAS CURRICULARES, ASPECTOS GERAIS E MODELO DE ANÁLISE	64
3.5.1. Uma Abordagem para o Estudo das Políticas Curriculares: o Modelo das Racionalidades	76
4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICO-POLÍTICOS: expansionismo ibérico e integracionismo sul-americano.....	79
4.2. QUEM SOMOS? SOBRE A IDENTIDADE DE ARGENTINOS E BRASILEIROS	82
4.3. A LÍNGUA COMO HERANÇA DA COLONIZAÇÃO E INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	84
4.4. EXPANSIONISMO CONTEMPORÂNEO-INTEGRACIONISMO REGIONAL: mediação pela língua	87
5.1. CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	93

5.1.1. Construção da Nação, a educação e as línguas estrangeiras no Brasil até 1950.....	94
5.1.2. Construção da Nação, a educação e as línguas estrangeiras na Argentina até 1950	100
5.2. CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS EDUCACIONAIS, 1950 - 1980.....	103
5.3. REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA, CONTEXTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS	107
5.4. ORGANISMOS INTERNACIONAIS: influência externa e partícipes em políticas regionais	110
6. CONTEXTO SUPRANACIONAL E POLÍTICA EDUCACIONAL: O MERCOSUL E AS POLÍTICAS NACIONAIS	113
6.1. A ESTRUTURAÇÃO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL- SEM.....	114
6.1.1. A educação básica no Setor Educacional do MERCOSUL.....	116
6.2. O PLANO TRIENAL 1998 – 2000 E METAS DO PLANO TRIENAL PARA O ANO 2000 DO SEM	117
6.3. O PLANO ESTRATÉGICO 2001 – 2005.....	119
6.4. PLANO DO SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL 2006 – 2010.....	120
6.5. AS INSTÂNCIAS ORGÂNICAS DO SEM.....	122
6.5.1. Atas das Reuniões dos Ministros de Educação	122
6.5.2. Os registros do Comitê Coordenador Regional do SEM.....	126
6.5.3. A Comissão Regional Coordenadora da Área de Educação Básica do SEM: seu papel e suas ações.....	129
6.6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES 1990-2009.....	130
6.6.1. A política educacional argentina.....	131
6.6.2. Leis de Educação e os CBC: as Línguas Estrangeiras para EGB e Educação Polimodal.....	134
6.6.3. A política da educação brasileira: entre leis, diretrizes e orientações	140
6.7. ORDENAMENTO LEGAL ESPECÍFICO PARA OS IDIOMAS OFICIAIS DO MERCOSUL	143
6.8. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES DO PERÍODO 1990-2009	152
7. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM QUE TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES, ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE SÃO (RE)CRIADOS.	154

7.1 O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SISTEMA EDUCACIONAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	156
7.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA UNC: entre a realidade local e a inserção regional, muitos desafios.	160
7.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NA UFRGS TRANSPONDO FRONTEIRAS E (AINDA) ESBARRANDO EM OUTRAS QUE INSISTEM EM PERMANECER	169
7.4 AS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E PORTUGUÊS.....	174
7.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/2005: entram em cena novos atores.....	175
8. CONCLUSÕES (OU AVANÇOS, RETROCESSOS E UMA MERCOSULIZAÇÃO FRAGMENTADA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL E NA ARGENTINA)	179
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	209
APENDICE A – Documentos diversos sobre educação, currículo, instâncias de decisão - Brasil.....	210
APENDICE B– Documentos diversos sobre Educação, currículo, instâncias de decisão – Argentina – 1884–2009.....	211
APENDICE C – Quadro de Ministros e/ou representantes nas Reuniões de Ministros de Educação do SEM - Atas da RME analisadas – 1992-2009.....	212
APENDICE D – Quadro síntese das atas de Reuniões de Ministros de Educação do MERCOSUL- Temas: Educação - Currículos – Ensino línguas oficiais do MERCOSUL- Formação de professores 1992-2009	213
APÉNDICE E – Quadro Síntese dos documentos do SEM – Referência às Línguas	216
APENDICE F – Critérios organizacionais das atuais políticas curriculares de língua estrangeira – Argentina e Brasil	217
APENDICE G – Inter-relações dos diferentes territórios políticos/fronteiras das línguas e seu ensino.....	218
APENDICE H – Estados onde há cursos de Espanhol (Licenciatura e Bacharelado) Modalidade presencial – Universidades Federais – Brasil	219
APENDICE I – Províncias onde há cursos de Português (Professorado e Licenciatura) <i>Universidades Nacionales</i> - Argentina.....	222
ANEXOS	223

ANEXO A – Organograma do MERCOSUL	224
ANEXO B - Tabela da estrutura anterior e atual do Ensino Fundamental e Médio - Brasil e Argentina.....	225

1. Introdução

Ao final dos anos 1980 e no alvorecer da década de 1990, momento em que se vivenciavam mudanças significativas na economia mundial, a América Latina começava a sentir os efeitos da iminente globalização econômica. Ao mesmo tempo, era um momento particular da história em que reaprendia a conviver com a democracia após longos períodos ditatoriais e de governos militares. Países latino-americanos, como Argentina e Brasil, encontravam-se nessa situação.

Assim, com mercados que se ampliavam numa perspectiva global e exigiam dos países mudanças significativas na organização econômica, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai se uniram para dar início à criação de um Mercado Comum. A partir dos anos 90 do século XX, embora apenas como um acordo comercial, o MERCOSUL passou a ser uma realidade, e os diferentes meios de comunicação foram porta-vozes importantes para fazer chegar as notícias desse MERCOSUL tão real e tão abstrato ao mesmo tempo.

Eu, argentina, estando muito longe de minha terra natal, acompanhava desde o Brasil as notícias. Embora a distância territorial entre minha província e o Brasil fosse enorme, a existência dessa instância parecia indicar uma aproximação. Uma representação de que não só o Brasil e a Argentina, mas também o Paraguai e o Uruguai estavam mais próximos. Territórios que não teriam mais fronteiras que os separassem, livre comércio e livre mobilidade entre os países eram representações que surgiam em torno do MERCOSUL.

Naquele momento eu vivia e trabalhava na região norte do Brasil, no Estado do Pará, e enquanto para mim o MERCOSUL representava essa possibilidade de aproximação, não era o que percebia conversando com as pessoas daquela região. Para eles, o MERCOSUL era algo tão longe de sua realidade que não interessava discutir, nem na área econômica nem na educacional. É preciso lembrar, contudo, que esse mercado comum não somente se estruturou em torno das necessidades e metas econômicas dos quatro países, como também esses Estados decidiram ampliar os setores de interesse propondo a criação de um setor específico para a educação dentro desse novo contexto regional internacional. Estas decisões políticas envolveram e afetaram os países signatários. Entretanto, não se percebia a possibilidade de que viessem a afetar todo o território brasileiro.

Para Castello et al (1995) o MERCOSUL despertou maior interesse nos habitantes do Rio Grande do Sul que nos demais estados brasileiros. O que não surpreende se for levado em consideração que a fronteira deste estado brasileiro com a Argentina e Uruguai abrange o dobro da extensão que o separa do restante do Brasil.

Posso dizer ainda que a tradição e a história também teriam contribuído para criar, em múltiplos aspectos, uma afinidade mais estreita com estes vizinhos do que nas cidades, como Rio de Janeiro ou São Paulo, com os mesmos países. “A cooperação além fronteiras políticas tem sido, desde sempre, uma necessidade palpitante para os habitantes do sul do país”, justifica Castello et al (1995).

Em outra fronteira, na região andina, está a província de Salta situada ao noroeste argentino. Desde lá Tejerina e Ríos (2003) fazem comentários acerca da incorporação da Argentina ao MERCOSUL e como isso afetou ou poderia afetar essa província que faz fronteira com o Chile e a Bolívia. Embora a referência seja sobre a história de países latino-americanos (uma das propostas para integração no MERCOSUL), a citação serve também para pensar em relação às línguas, enquanto forma de manifestação identitária e cultural:

Desde la pretérita época indígena, nuestra región NOA estuvo vinculada histórica y culturalmente a otros espacios – el andino y alto peruano –, esto nos dio razones de pertenencia estrecha con estos espacios, mientras que fue muy escasa, cuando no nula, nuestra vinculación con espacios como el paraguayo o el brasilero y al cual hoy abrimos nuestras fronteras.

Esto implica el desafío de preguntarnos si estamos en condiciones desde una perspectiva educativa de presentarlo en su amplia variedad –témpero–espacial – y su complejidad. También interrogarnos acerca de cómo nos preparamos para recibir nuevos aportes culturales sin que esto implique posturas hegemónicas, simplistas o superficiales a la hora de enseñar y aprender. (TEJERINA; RÍOS, 2003, p.123).

Nessa diversidade de identidades culturais e sociais, territórios geográficos tão diferentes, como pensar e como construir a integração e uma identidade regional? De que forma isso viria contribuir com os diferentes países, e seus estados ou províncias? Enfim, foi a partir desse misto de curiosidade e necessidade pessoal de conhecer e explorar essa nova realidade política e econômica, mas também pela novidade desde o ponto de vista educacional, que escolhi essa problemática para a pesquisa do Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao concluir o Mestrado (CRISTOFOLI, 2002), em que trabalhei numa perspectiva comparada aspectos curriculares do ensino de História de temas de América e a identidade latino-americana, através de uma experiência de intercâmbio cultural entre os dois países, percebi que ficavam ainda muitos aspectos a estudar, muitos territórios a explorar.

Ao desejo de continuar pesquisando em nível de doutorado as políticas públicas curriculares em perspectiva comparada no MERCOSUL, somou-se o interesse suscitado pela promulgação da Lei Nº 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol no Ensino Médio brasileiro. Essa Lei vinha ao encontro das proposições de afirmação do português e do espanhol como as línguas oficiais do MERCOSUL e de incentivo em sua divulgação e estudo. Compreender melhor esse contexto, processos decisórios e seus efeitos foram motivos do anteprojeto de seleção para o doutorado.

A escolha do objeto de pesquisa tem estreita relação com estudos anteriores, experiências profissionais e de vida. E não poderia ser diferente, pois é uma questão de identidade. Sou Licenciada em Pedagogia e atuei anos na supervisão escolar de escolas públicas, no norte e no sul do Brasil. Nesses espaços, participante da dinâmica escolar em suas dimensões micro e macro e das inter-relações que possibilita, passei a me interessar pela amplitude e a complexidade do processo educacional, as relações professor–aluno em sala de aula, as relações professor–professor, escola–sociedade, currículo, etc. Tudo aquilo que Forquin (1993) considera como cultura escolar. Também, considero relevante minha prática docente como professora de espanhol em escolas de idiomas e cursos pré-vestibulares, enquanto oportunidades para conhecer outras formas e espaços de conhecimento.

Ao mesmo tempo, o interesse pelo tema desta pesquisa pauta-se na identidade pessoal, de ser argentina, como já disse antes, porém com formação docente e trajetória na educação brasileira e que, vivendo há mais de duas décadas no Brasil, não deixa de ter um olhar estrangeiro–nativo sobre a realidade brasileira e também argentina; de ser uma “hispanohablante” que convive com lusófonos e se comunica em português “com sotaque”.

Como estrangeira–nativa que sou se torna difícil prescindir da comparação, pois sempre o olhar se volta para o lado de cá e para o lado de lá da fronteira, para o “nós” e os “outros”. É um pouco por ser essa amálgama fruto da hibridação cultural, como define Garcia Canclini (1998).

A intenção de pesquisar o tema das línguas português e espanhol no âmbito do MERCOSUL foi reforçada quando, no ano de 2005 (após a Lei 11.165 ser sancionada), ministrei junto com alguns colegas professores de História, uma oficina de extensão durante a *Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão – 5ª SEPEX* da Universidade Federal de Santa Catarina. Na ocasião, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História, ao qual estava vinculada, debateu sobre “América Latina: História, identidade e ensino”. Essa atividade estava voltada para o público em geral, focalizando temas do MERCOSUL

Educacional e conteúdos para a História da América, com a presença de um grupo muito heterogêneo e com um número significativo de acadêmicos do curso de Letras–Espanhol.

Para esses estudantes, a busca pela oficina era para complementar a formação que estavam recebendo no curso de formação de docentes para trabalhar a língua espanhola na educação básica. A motivação partiu da aprovação da Lei que tornou obrigatória a oferta do espanhol para o Ensino Médio. Em conversas durante a oficina, alguns desses alunos relataram que o curso de Letras e muitos de seus professores tinham um enfoque “etnocêntrico” europeu, que limitava as opções de estudo a apenas alguns autores de língua espanhola, desconsiderando o amplo universo literário da América Hispânica. Isso também era percebido por eles nos materiais, textos, livros didáticos, que continham conteúdos sobre a Espanha, predominantemente, e eventualmente sobre Argentina, sem considerar os demais países de língua espanhola.

Esse fato chamou-me muito a atenção, diante das proposições para o ensino das línguas oficiais no âmbito do MERCOSUL educacional, nas quais se reafirmava a importância do ensino do português e do espanhol para os processos de integração regional, a necessidade de superar o isolacionismo e a valorização cultural do outro–vizinho; bases nas quais os educadores poderiam trabalhar com uma perspectiva mais ampla, de integração e diversidade cultural, além do domínio de aspectos linguísticos.

É oportuno, também, mencionar que, no Brasil, o interesse pela língua espanhola é significativo, como pode ser observado, por exemplo, nos exames de proficiência, nos cursos de pós-graduação.

Um levantamento dos títulos homologados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2008, mostra que na opção de Língua Estrangeira para os exames de proficiência, de um total de oitenta e sete alunos de Mestrado, sessenta e quatro fizeram proficiência em espanhol, o que equivale a mais de 73% das escolhas. Em relação aos alunos de Doutorado, dos cinquenta e dois alunos que realizaram proficiência, quarenta e sete escolheram como uma das duas línguas estrangeiras o espanhol, equivalendo a mais de 90% das escolhas.

Em relação à língua portuguesa, alguns programas de pós-graduação brasileiros dispõem que alunos estrangeiros façam exame de proficiência nesta língua. Assim, com a exigência de uma língua para o mestrado, o candidato não tem opção de escolha.

Por se tratar de uma pesquisa comparada, na ocasião de elaborar o projeto de investigação, busquei informações acerca da realidade educacional e o ordenamento legal

para a educação na Argentina, porém não havia legislação semelhante. O que também serviu como estímulo para levar a proposta adiante.

Para conhecer melhor o tema de pesquisa escolhido foi necessário buscar tanto na Educação quanto na área de Letras referências de estudos realizados. Entretanto, embora diversos estudos da área de Literatura e Linguística Aplicada tratem do ensino de línguas estrangeiras, não encontrei trabalhos que fizessem a mesma abordagem proposta por mim. Ao mesmo tempo, observei que a produção no campo educacional sobre o estudo de políticas de ensino de línguas estrangeiras –português e espanhol– na educação básica é incipiente. Portanto, o tema das línguas estrangeiras no contexto do MERCOSUL Educacional se tornou importante e merecedor de estudo em nível acadêmico.

Cabe salientar que a maioria dos estudos sobre línguas estrangeiras e seu ensino são realizados junto a programas de pós-graduação em Letras, sendo praticamente inexistentes tais estudos em programas de pós-graduação em educação.

Na bibliografia referente a estudos e pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras, a tendência nos textos é abordar questões relacionadas a conteúdos, metodologia, conteúdo lingüístico (gramática, léxico, fonética e análise de discurso), avaliação.

Dentre os diversos trabalhos acadêmicos e publicações encontrados está o trabalho de Volpi (1999) que considera a impossibilidade de estabelecer uma proposta única para todo o País, reforçando a necessidade de respeitar características culturais e interesses locais. Trabalhos como os de Elizaicin, Citrinovitz, Barrios, Salgueiro e Fedatto, dentre outros, em publicação de Trindade e Behares (1996) discutem aspectos lingüísticos, identitários e de formação de professores e apontam especificidades para áreas de fronteira.

A obra organizada por Sedycias (2005) aborda brevemente aspectos históricos, culturais e socioeconômicos sobre o ensino de espanhol no Brasil, mas a maioria dos textos volta-se para questões de uso ou forma, interferência como causa de erro, aplicações didáticas da gramática, metodologia e processos de ensino-aprendizagem.

Também, estudos mais voltados para aspectos históricos resgatam a trajetória das línguas estrangeiras, a legislação e as línguas estrangeiras nos sistemas educacionais. Os trabalhos de Almeida Filho (2007), revista HELB do Departamento de Letras e Tradução da UnB, Nogueira (2007), Rodrigues (200-), Campani (2006) trazem contribuições acerca da introdução, presença e expansão das línguas estrangeiras no Brasil. De modo geral, os autores coincidem na periodização, estabelecendo quatro grandes momentos: Brasil Colônia, Brasil Império e a criação do Colégio Dom Pedro II, Reforma Capanema e Estado Novo e, na atualidade, o MERCOSUL.

O trabalho de Quintela (2003) traz elementos interessantes sobre o “poder simbólico” da língua espanhola no estado de Goiás e Duarte (2004) estabelece algumas relações entre a língua estrangeira e a legislação brasileira. Há ainda o trabalho organizado por Lopes e Macedo (2006), que faz uma revisão de pesquisas (dissertações e teses) e artigos do período de 1996-2002, que abordaram questões curriculares. Nesse trabalho constam apenas três pesquisas, cujo foco estava nos componentes curriculares de Língua Estrangeira (inglês e espanhol).

Dos autores que tratam sobre o ensino de língua estrangeira na Argentina, os textos de Bein (2002, 2006) e Armendáriz (2000) trazem discussões mais diretamente relacionadas com as línguas oficiais do MERCOSUL. Blanco de Margo (1990, 1991), Berenblum (2003), Moure (2007), López (1994) abordam o tema das línguas a partir da língua nacional, do nacionalismo, das atitudes linguísticas.

Da publicação organizada com os textos apresentados durante o *III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* da AUGM (2007) destaco aqueles relacionados com aspectos políticos, como os artigos de Canale, Bein, Negrelli e Ferreras, Sappia e Toniolo. Por último, o texto de Canteros que trata da presença do português na província de Santa Fé.

A maioria dos trabalhos encontrados é de artigos. Quanto à produção acadêmica, em consulta ao Banco de Teses da Capes, de uma quantidade de mais de 350 trabalhos registrados percebi um predomínio de pesquisas na área de Letras voltadas para o estudo da Linguística Aplicada e para a análise literária.

Embora alguns dos trabalhos aqui citados abordem o tema das línguas estrangeiras e seu ensino, são praticamente inexistentes os estudos a partir do campo educacional e curricular e os estudos de políticas públicas e curriculares¹. Alguns trabalhos apresentados nos encontros Internacionais de Pesquisadores de Políticas Linguísticas da Associação de Universidades Grupo Montevideu (2007; 2009) tratam da relação linguística dentro do campo educacional e das políticas educacionais, mas ainda há uma lacuna na produção acadêmica que precisa ser preenchida.

Ao longo da tese, utilizo algumas metáforas a partir dos conceitos de território, territorialidade e fronteira tomados de empréstimo da Geografia. Mas é próprio reconhecer

¹ Alguns temas ainda parecem ser pouco explorados. Como exemplo cito o I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística (Porto Alegre, julho de 2007). Das 233 comunicações inscritas no evento somente seis versavam sobre questões de política linguística e destes somente um incluía discussão sobre políticas curriculares do ensino de LE.

que já há muitos textos acadêmicos, inclusive na educação, ou de ampla circulação na mídia, que tratam de “territórios”, “territorialização de políticas”, “desterritorialização” (SILVA, 1999; CORBETTA, 2009), limites, fronteiras (PACHECO, 2003), aplicados a políticas públicas. E, em diversos momentos, à utilização destes conceitos foi acrescida uma representação gráfica.

O trabalho está organizado em seis capítulos. No primeiro deles trato do que denomino territórios teóricos e metodológicos de referência. Primeiro, esclareço as concepções de território, territorialidade e fronteira usados, em caráter metafórico, ao longo do texto. A seguir, dou destaque aos estudos comparados enquanto instrumento fundamental para a realização da pesquisa, mas também por entender sua relevância para conhecer e (re)pensar a educação latino-americana e como forma de conhecimento mútuo (CRISTOFOLI, 2009). Situo o recorte espacial no qual a pesquisa foi desenvolvida e instrumentos utilizados para a análise.

O segundo capítulo está diretamente relacionado com o primeiro, pois nele também trato de aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. A partir de Estado e Políticas Públicas trago uma discussão em torno do assunto, escolhas teóricas e ferramentas para analisar as políticas educacionais, fazendo uma opção pelo ciclo de políticas. Pela relação que tem com o Estado e com a educação inclui as políticas linguísticas, nas quais busquei algumas referências conceituais para melhor abordar o tema das políticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Também, incorporei neste capítulo discussões e modelos analíticos para as políticas curriculares.

O terceiro capítulo difere um pouco dos demais. A partir de aspectos do passado histórico, tento estabelecer relação com as últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI, onde situo a pesquisa, trazendo elementos de identidade, de integração e de poder presentes na complexidade das relações ibero-americanas e sul-americanas. Também faço uma breve incursão no que considero como formas de expansionismo contemporâneo dos países ibéricos e a relação com o movimento integracionista regional impulsionado pelo MERCOSUL e mediado pela língua.

A partir da abordagem dos contextos (BALL, 2008) como referencial metodológico discorro, no quarto capítulo, sobre os contextos de influência nacional e internacional e o contexto da produção dos textos de política educacionais e curriculares do Brasil e da Argentina. Alguns deles elaborados no início do século XX e em vigência até a década passada. Considero também o contexto particular da América Latina, do MERCOSUL e os

atores do âmbito internacional que tem relação com as políticas educacionais latino-americanas, argentinas e brasileiras.

No quinto capítulo detenho-me no contexto supranacional do MERCOSUL e no ordenamento legal da Argentina e do Brasil. Busco nos documentos produzidos no âmbito do Sistema Educacional do MERCOSUL e nos documentos e políticas curriculares dos dois países referências ao ensino das línguas estrangeiras para o ensino médio. Também, trato do ordenamento legal específico para os idiomas oficiais do MERCOSUL e finalizo com uma síntese analítica dos documentos a partir dos modelos de análise de políticas curriculares de Pacheco (2003).

No último capítulo, trato do contexto da prática das políticas curriculares e de ensino das línguas do MERCOSUL. A partir do recorte específico da pesquisa trago elementos das realidades do Rio Grande do Sul e de Córdoba sobre o ensino de espanhol e de português, respectivamente, enquanto línguas estrangeiras e aspectos da formação de professores de espanhol e português como língua estrangeira. A partir das entrevistas realizadas nos dois países trago atores que participam dessa formação e que fazem a articulação entre a universidade e as escolas e sistemas educacionais. Do Brasil, apresento o curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, da Argentina, o Professorado de Português da *Universidad Nacional de Córdoba*. Por último, nas conclusões, realizo uma síntese do trabalho e retomo o problema da pesquisa para tecer considerações, abrindo também novos interrogantes para a realização de pesquisas futuras.

2. Primeiros territórios teórico-metodológicos de referência

O uso dos termos território, territorialidade e fronteira, ao longo do texto, foi para fazer referência aos conceitos em si; entretanto, diversas vezes foram utilizados como metáfora. Para começar, e com o intuito de esclarecer o significado desses conceitos, faço uma breve apresentação dos mesmos e das concepções adotadas. Posteriormente, destaco aspectos que considero importantes para situar e delimitar a pesquisa a partir dos estudos comparados e a relevância destes para pesquisas educacionais. Como referido no título do capítulo estes são apenas as primeiras das referências teórico-metodológicas utilizadas na tese.

2.1. De território, territorialidade, fronteira: a escolha de algumas concepções

A partir da afirmativa de Méo (1998) quanto à polissemia do conceito de território apresento algumas concepções utilizadas como referência.

Território é uma apropriação (RAFFESTIN, 1993) e delimitação de um espaço. São os atores que se apropriam concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação) dele. Dessa forma, o território é a materialização de um projeto como, por exemplo, o projeto de Nação.

A delimitação de um território não revela de imediato as relações de poder, uma vez que essas não estão representadas por linhas ou pontos. Entretanto, essas relações de poder estão presentes desde a construção desse território. Nessa construção, existem nós e redes que compõem uma tessitura. Uma dessas tessituras, de origem política, tem permanência maior, pois seus limites são mais ou menos estáveis. Esses sistemas de nós e redes permitem realizar a integração e a coesão dos territórios, constituindo o invólucro onde tem origem as relações de poder (RAFFESTIN 1993). Em síntese, é possível afirmar que o território é um espaço geográfico delimitado, mas também uma forma de representação (MÉO, 1998; RAFFESTIN, 1993; SACK, 1980). Arelados ao conceito de território estão outros dois: fronteira e territorialidade.

Uma **territorialidade** reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelas sociedades em geral. A vida é tecida por relações e a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações entre sociedade–espaço–tempo. (RAFFESTIN, 1993). Uma territorialidade é dinâmica, pois os elementos constituintes são suscetíveis de variação no tempo. Essa territorialidade, enquanto espaço vivido e variável, não se restringe a um território enquanto Estado-Nação.

Para melhor exemplificar, utilizo o recorte espacial desta pesquisa, isto é, o MERCOSUL. Ele não é um Estado constituído, mas ele existe a partir da associação de Estados-Nação, como o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai. Essa territorialidade construída ainda na década de 1990 se modificou com a associação de mais dois países ao bloco: Chile e Bolívia. Em tempos recentes, essa territorialidade se modificou mais uma vez com a incorporação da Venezuela.

Ao apontar algumas tendências elementares da territorialidade humana, Sack (1980) considera que a territorialidade é uma forma de reforçar o poder, tornando-o visível. Essa territorialidade seria simples de comunicar porque requer somente um tipo de símbolo: a fronteira (p.32). Assim, posso estar em algum país sul-americano dentro ou fora do MERCOSUL. Em suma, é possível considerar a territorialidade como um espaço.

Também, sempre que se fala de um território se faz referência à noção de limite que, “mesmo não sendo traçado (...) exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço” (RAFFESTIN, 1993, p.153). Martins (1997) considera **fronteira** como o espaço onde se dá o encontro de sociedades e culturas diferentes entre si. Portanto, fronteira não se restringe à fronteira geográfica. É também um conceito utilizado por outras áreas do conhecimento². Por isso, a referência que faço a seguir tem como base não só a Geografia, mas também a Sociologia e a Linguística.

Historicamente, as fronteiras foram constituídas em espaços de disputa entre os diferentes países, muitas vezes através de tratados e acordos. Outras vezes, através de conflitos bélicos, estabeleceram-se divisões com base na soberania do território ou pela preservação da identidade nacional. Conflitos esses que podem ser explícitos ou ocultos, velados.

As fronteiras não são, necessariamente, fixas e sim móveis (ANDERSON, 2000; BOURDIEU, 1989). Anderson vai relacionar essa mobilidade de fronteiras ao sentimento nacional de pertencer a um determinado lugar. É uma “nacionalidade portátil” na medida em

² Pacheco (2002) também usa o termo fronteira. Ao falar da escola, afirma que esta é um espaço de múltiplas fronteiras.

que as pessoas se deslocam para diferentes lugares. Fronteiras são produto de um ato jurídico e essas fronteiras nunca coincidem perfeitamente com outros critérios que devem ser considerados, como a língua, os costumes e as tradições culturais (BOURDIEU, 1989; CALVET, 2002). Somando-se às concepções de fronteira como sendo uma linha divisória geopolítica, uma fronteira pode ser também, “área de fronteira”, enquanto espaço de acontecimentos, linguísticos e culturais. (MILÁN; SAWARIS; WELTER, 2002).

Também, às fronteiras políticas e de poder, acrescento outras fronteiras modernas como América Latina–Europa/Península Ibérica; as existentes entre os diferentes países do continente americano: América Latina–América anglo-saxã; América do Sul–América Central–América do norte e, no contexto linguístico dominante da América do Sul, a fronteira lusófonos–hispanófonos.

Desde a linguística, segundo Malhadas (1994), haveria uma dupla articulação do signo de fronteira, isto é, um significante com dois significados. Os significados dependeriam de que lado da fronteira se está. Pensando nesses dois lados da fronteira: o lado dos portugueses e o lado dos espanhóis,

A história nos mostra a evolução do conceito de fronteira na América. De início a fronteira situava-se na costa do Atlântico e representava os limites do domínio europeu. Encontrava-se na América do norte a fronteira britânica, e na América do Sul, a fronteira portuguesa e espanhola, explicitamente demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas, que representava uma suposta linha de conciliação das divergências e ambições européias entre Portugal e Espanha. (MALHADAS, 1994, p.169).

À luz dos estudos lingüísticos, intimamente ligados com a educação, com o ideário de nação e da identidade nacional, o conceito de fronteira ganha novas dimensões. Para Behares (1996), fronteira não seria uma linha que divide *A* de *B*, mas um espaço que contém *C* e, com isto, chama a atenção que não é a linha de fronteira que permite o surgimento de representações. Essas são fruto de um espaço, seja temporal, geográfico ou cultural, que as estabelece.

Referindo-se ao Uruguai, (embora o exemplo possa ser aplicado a outros países hispânicos) Behares (1996) coloca que o discurso educacional, que permitiu e ainda permite práticas nacionalistas e monolíngues, gira em torno do conceito de limite. Por isso, fronteiras e educação não podem ficar separadas, uma vez que estão unidas no imaginário da identidade nacional.

Pensando na língua como uma fronteira, Bourdieu (1996, p.31) esclarece que a língua não estaria restrita a espaços físicos: “não é o espaço que define a língua, mas a língua que

define seu espaço”, pois nem as línguas conhecem limites naturais. A convivência limítrofe entre o português e o espanhol resulta da existência de fronteiras entre esses territórios.

Y aunque se entienda, históricamente, que la convivencia entre ambas lenguas y sus respectivos sistemas culturales no haya sido siempre pacífica, se considera que toda frontera, aunque conlleve en si misma el atributo de demarcación divisoria, supone también formas de contacto e intercambio. (ESPIGA, 2002, p.101-2)

Talvez, em relação ao MERCOSUL, possamos pretender um processo não de desterritorialização das línguas (no caso o português e o espanhol), mas de uma reterritorialização ou de uma *multiterritorialização* (HAESBAERT, 2004) linguística na América do Sul. Não seria a decomposição de territórios, como aponta Badie (1995), mas talvez o surgimento de novas territorialidades e de novas tessituras de poder.

É recorrente nos documentos e textos sobre o MERCOSUL a referência a região. Em relação a este conceito, considero interessante a concepção de Bourdieu (1989) de que há um discurso regionalista que é performativo, pois visa impor como legítima uma nova concepção de fronteira.

A seguir, situo o recorte da pesquisa ou a delimitação do “território” da pesquisa, com seus limites ou fronteiras.

2.2. Estudos comparados para abordagem de pesquisas educacionais na América Latina

Comparar é examinar dois ou mais elementos ao mesmo tempo, a fim de buscar semelhanças e diferenças, afirma Bonitatibus (1989); e, ao situar a educação nesse território, destaca que a educação comparada é uma área interdisciplinar que se propõe a investigar, em parte ou no todo, sistemas educacionais de diferentes países ou regiões, compreendidos numa dimensão intra ou internacional, num tempo histórico fixo ou em movimento.

Numa pesquisa comparada há três dimensões a serem tomadas. Uma *dimensão temporal*, que se propõe a investigar os sistemas educacionais num tempo histórico fixo ou em movimento, podendo ser uma comparação sincrônica ou diacrônica. Uma *dimensão espacial*, que pode ser intra ou internacional, cujos limites espaciais podem variar imensamente, desde o nível de uma única unidade escolar até um estudo verdadeiramente universal. Por último, uma *dimensão metodológica*, de maior complexidade, que atualmente

volta-se mais para aspectos ou dimensões da educação, analisada em suas funções ou papéis em relação à sociedade global.

Para esta pesquisa foi definida uma dimensão temporal centrada nas últimas décadas, mantendo relação temporal com o MERCOSUL, embora, ao resgatar políticas curriculares e do ensino de língua estrangeira, em alguns momentos, tenha sido utilizada uma periodicidade maior para contextualizar melhor o assunto. Quanto à dimensão espacial, esta pesquisa é internacional, ou modestamente bi-nacional, uma vez que envolve dois países: o Brasil e a Argentina. Em relação à dimensão metodológica, utilizei diferentes suportes que trato posteriormente.

Sobre os estudos comparativos, Ciavatta Franco (1992, p.14) destaca que:

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.

Silveira (2003) cita Swanson para afirmar que é impossível produzir conhecimento sem utilizar a comparação. Assim, “pensar sin comparar es impensable; y sin comparaciones sería impensable todo el pensamiento científico y toda investigación científica”. Nessa mesma linha, incluo as considerações de Braslavsky (1993) que se posicionara a favor das abordagens comparativas, apontando que essas têm servido para chamar nossa atenção da relação educação e sociedade. Uma das razões favoráveis a este tipo de abordagem é que:

Introduce al otro en nuestro universo cotidiano y es, en sí misma, un camino para el acercamiento entre países desde otro lugar y con otros intereses que, además, puede permitirnos el conocimiento o soluciones parciales, a experiencias exitosas y a colegas inquietos con quienes en el intercambio podamos construir. (BRASLAVSKY, 1993, p.16).

Estudos comparativos, pelo uso da estatística do método experimental e o uso de modelos, têm sido caracterizados como positivistas. Porém, os estudos comparados realizados nas últimas décadas ganharam nova importância. Segundo Aguilar (2000):

A comparação em termos internacionais tem sido, deliberadamente ou não, uma forma de auto-reconhecimento por brasileiros e argentinos como latino-americanos, terceiro-mundistas, subdesenvolvidos. Este reconhecimento pode ser verificado em muitas áreas das sociedades dos dois países (...) onde o “outro” adquire características de paradigma ou modelos de referência. (AGUILAR, 2000, p.3)

Tanto o Brasil quanto a Argentina são realidades permeadas por questões histórico-culturais com traços comuns (AGUILAR, 2000). Como bem lembra Ciavatta Franco (1992), colonizadores espanhóis e portugueses impuseram sua língua, hábitos, valores, cultura ao “novo mundo”. Mais tarde, o neo-colonialismo britânico e, posteriormente, o americano trouxeram outros valores e culturas.

Contudo, é preciso considerar que a educação comparada sempre tende a estudar o problema educacional com um enfoque multi e transdisciplinar seguindo uma vocação internacional e multicultural, examinando como a educação se relaciona com o desenvolvimento econômico e político, por exemplo, e para isso precisa do suporte de outras disciplinas da área das Ciências Humanas (NOAH, apud LÓPEZ, 2008).

Ao buscar conhecer e comparar os sistemas educativos dos dois países estabelecendo parâmetros para realizar a comparação e fazer análise da educação, utilizando-se da metodologia comparativa, implica recorrer à interdisciplinaridade, sem que tal aproximação leve ao esvaecimento do objeto de estudo, como argumenta Altbach citado por Aguilar (2000). Com isto, currículo, atores, políticas são objetos válidos.

Assim, busquei comparar o ordenamento legal para a educação do Brasil e da Argentina, particularmente os aspectos curriculares das línguas estrangeiras: português e espanhol. Também a formação de professores para o ensino dessas línguas e os processos de implementação de políticas voltadas à temática aqui abordada.

É preciso nortear o enfoque do tema a partir da identificação e da escolha de conceitos básicos da compreensão entre os dois países de forma simultânea, percebendo semelhanças, diferenças, bem como possíveis relações entre ambas as realidades.

Para Badie e Hermet (1993) comparar também é compreender, isto é, interpretar uma determinada realidade; somam-se estes autores à afirmativa de Braslavsky (1993) quando afirma que comparar nos ajuda a conhecer e a nos conhecer. Com isso:

Comparar ayuda ante todo a *conocer* y a *conocerse*: desde luego, al dejar de identificarlo con los estereotipos que el sentido común le ha atribuído y al dejar de encajonarlo, sobre todo si está lejos, en las categorías misteriosas aunque cómodas de lo exótico. También, ayuda a conocerse, pues es cierto que el análisis de los demás permite precisar aquello que constituye nuestra propia identidad. (BADIE; HERMET 1993, p. 7).

Como afirma Bonitatibus (1989), a educação é um subtema social amplo, portanto, se o sistema educacional for estudado isoladamente essa apreensão será vazia de significado.

Neste estudo comparativo também foi levada em consideração a história dos dois países, inclusive com uma referência ao período da conquista e ocupação da América hispanófono e lusófono, pois é através da história que é possível revelar rupturas e crises (BADIE e HELMET, 1993). Gvirtz (2001) lembra que o cerne da comparação é ver como e em que tempos, movimentos políticos e pedagógicos comuns atravessaram os sistemas, foram implementados ou não nos casos regionais ou nacionais.

Ao tratar sobre as novas orientações do método comparativo, Badie e Helmet (1993)³ apontam para o retorno da análise cultural e destacam perspectivas e concepções de Clifford Geertz (1989), autor que também utilizo para definir a concepção de cultura neste trabalho. Lembro que essa concepção de cultura como uma rede de significados tecida pelos atores sociais, pressupõe que estes conhecem, mas não necessariamente partilham a referida concepção.

Aspectos culturais são elementos importantes para analisar políticas públicas voltadas para questões educacionais, curriculares e linguísticas na região. Quando documentos do MERCOSUL Educacional tratam das línguas e de integração, esses aspectos são também culturais, portanto válidos para considerá-los na análise das políticas públicas e assim foi feito nesta investigação.

2.3 Os territórios objeto do estudo: alguns aspectos relevantes

Com uma população de mais de 36 milhões de habitantes⁴, a Argentina é uma república federativa constituída por 23 províncias e uma capital federal (Cidade Autônoma de Buenos Aires) e localizada no extremo sul da América do Sul. O país conta com dezesseis províncias que limitam com outros países da América do Sul⁵. Desses países, quatro (Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai) têm como língua oficial o espanhol e apenas um (Brasil) tem como língua oficial o português.

As dimensões brasileiras são significativas, não só pela sua extensão territorial, mas hoje também pela sua presença marcante no contexto sul-americano e mundial. O Brasil é um

³ Ao fazer as considerações para utilização da cultura como uma nova perspectiva analítica, os autores estão fazendo referência ao método comparado para estudar a política. Dentre as variáveis culturais consideradas está a religião.

⁴ Dados do Censo Nacional de 2001 – Indec.

⁵ São elas: Chaco, Formosa, Salta, Jujuy, Catamarca, La Rioja, San Juan, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Entre Rios, Corrientes e Misiones. Estas duas últimas fazem fronteira com o Brasil.

dos maiores países do mundo com uma população próxima dos 170 milhões de habitantes⁶ e pela sua extensão territorial faz fronteira com a maioria dos países da América do Sul. A longo da fronteira de 15.719km⁷, onze estados brasileiros limitam com países da América do Sul (apenas não limita com o Chile e o Equador). Desses, nove limitam com países cuja língua oficial é o espanhol. E há ainda uma fronteira trilingue entre Brasil e Paraguai, pois o Paraguai é um país bilíngue (castelhano e guarani), conforme o disposto na constituição nacional desse país aponta Fedatto (1996).

Com a Argentina, o Brasil faz fronteira através dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. E é nesta pequena faixa territorial que os dois países se “encontram” territorialmente.

Figura 1- Mapa da América do Sul e fronteira/contato territorial Brasil-Argentina



“*Quien nombra este país, esta grandeza que avanza muy cerca de mi...*”⁸ Esta composição de Ariel Ramírez e Félix Luna fala sobre o Brasil e a sua extensão territorial que “domina” o espaço da América do Sul, o que em algum momento da História dos países vizinhos já foi considerado como ameaça.⁹ Nas últimas décadas, o Brasil cresceu ainda mais se firmando enquanto liderança política e econômica do Cone Sul. Entretanto, desde outros aspectos e do ponto de vista linguístico, considerando apenas a “língua oficial”, o Brasil estaria isolado. Contudo, dependendo do contexto no qual se considera territórios, as fronteiras (sobre os quais tratei no Capítulo 1) podem sofrer alterações.

⁶ Dados do Censo de 2000 – IBGE

⁷ disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/geo/posicaoextensao.html>

⁸ Música “Canta tu canción”. Letra disponível em: <http://www.cancioneros.com/nc/4183/0/canta-tu-cancion-felix-luna-ariel-ramirez>

⁹ Sobre o assunto, consultar Cristofoli (2002)

Para realizar esta pesquisa numa perspectiva comparada dentro do contexto do MERCOSUL, a escolha recaiu no Brasil e na Argentina pela sua importância dentro desse bloco regional, por questões de identidade (já citadas na introdução) e por estudos anteriores que serviram como referência da escolha.

Em linhas gerais, a comparação espacial ou territorial acontece entre dois países, mas ao buscar conhecer atores, aspectos da formação de professores e algumas práticas foi necessário fazer outro recorte. Assim, optei por escolher um estado brasileiro e uma província argentina. No Brasil, a escolha recaiu no Rio Grande do Sul e na Argentina, na província de Córdoba. Os dois estados têm uma história e uma trajetória política, histórica e cultural importante dentro do contexto de seu país e também estrutura e experiências educacionais significativas.

Desde a política internacional e a diplomacia, têm representação consular do outro país. Isto é, Rio Grande do Sul conta com consulado da Argentina e Córdoba com consulado brasileiro o que lhes confere o status de estado/província onde o “outro” se faz presente. Contudo, enquanto ao espaço geográfico estudado, o Rio Grande do Sul é um estado fronteiriço, porém Córdoba está na região central da Argentina. Também o interesse foi estudar o tema fora de Buenos Aires¹⁰.

O Rio Grande do Sul limita com dois países que falam espanhol: a oeste com a Argentina e ao sul com o Uruguai. A província de Córdoba é mediterrânea, não faz fronteira com nenhum país, mas na conformação da sua população, teve significativa contribuição de contingentes de imigrantes, assim como o Rio Grande do Sul, o que lhes confere características culturais peculiares.

Para estudar a temática e, considerando minha permanência no Rio Grande do Sul durante o período do doutorado, optei por estudar essa realidade pela proximidade e pela possibilidade do levantamento de fontes de informação e dados. A escolha da província argentina de Córdoba se deu em decorrência da minha participação, em 2007, no III Encontro de Investigadores de Políticas Linguísticas da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). O evento ocorreu na cidade de Córdoba e foi ali que tive acesso às primeiras informações da oferta da língua portuguesa nos currículos escolares de algumas escolas¹¹. Foi esse o primeiro critério de escolha: a da existência de oferta da língua portuguesa na rede escolar bem como a existência de um curso de formação docente de

¹⁰ Embora com províncias expressivas na política e economia nacional como Córdoba, historicamente a cidade de Buenos Aires tem sido o centro de decisões da Argentina. Sobre história argentina, ver Luna (1995).

¹¹ Informações foram obtidas durante a apresentação da comunicação de uma professora argentina (relato oral).

Português como língua estrangeira na Universidade de Córdoba (UNC). O segundo critério de escolha a partir de uma pesquisa anterior que realizei durante o mestrado quando tive oportunidade de conhecer um acordo de cooperação entre Córdoba e um estado brasileiro da região sul. Existia, portanto, a certeza do contato aproximação cultural e educacional entre os dois países. Esses aspectos definiram a escolha do recorte espacial da pesquisa.

No Brasil, a preocupação com as políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica ganhou destaque na última década do Século XX, quando, pela assinatura do Tratado de Assunção em 1991, foi oficializada a criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL.

Pouco tempo depois, em dezembro do mesmo ano, os ministros de Educação desses países assinaram um Protocolo de Intenções que identificava áreas prioritárias para desenvolver ações relacionadas ao processo de integração regional e, em julho de 1992, pela Decisão 07/92, as áreas prioritárias do Protocolo de Intenções tornam-se a base do Plano Trienal para o Setor Educação do MERCOSUL, primeiro voltado exclusivamente para a educação, baseado em três programas centrais: a formação de uma consciência favorável ao processo de integração; a capacitação de recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento econômico da região; a harmonização dos sistemas educacionais dos países envolvidos. Nesse Plano uma das linhas programáticas incluiu o “Favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL, mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino.”

Antes mesmo dessas decisões de âmbito supranacional, registradas nos documentos do SEM, especialistas discutiam formas de integrar a América Latina e o relevante papel da educação nesse processo. Pensando numa agenda político-pedagógica para a integração latino-americana, a partir do estudo de características e problemas comuns aos países latino-americanos, Luce (1990) já considerava o ensino das línguas estrangeiras como uma forma de aproximação, inicialmente nas regiões de fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai, onde algumas experiências implementadas davam indícios de ser esse um caminho possível para o estreitamento de laços.

Naquele momento, o espanhol tornava-se mais visível nos currículos, sobretudo, pelo reconhecimento como língua de comunicação latino-americana que carregava também justificativas de caráter político e econômico (LUCE, 1990). O português, gradativamente, também foi se tornando mais conhecido e reconhecido. A adoção do português e do espanhol

como línguas oficiais em eventos internacionais na região se deu, aparentemente, de forma tranquila e tanto hispano-falantes quanto luso-falantes passaram a se comunicar sem que fosse necessária a intervenção de intérpretes ou tradutores.

Entretanto, desde o campo educacional, tal “naturalização” adquire complexidade e nuances. Sistemas educacionais, políticas educacionais, currículos são territórios mais complexos e com algumas fronteiras peculiares. Ao mesmo tempo, tratar de políticas de ensino de línguas estrangeiras implica incluir nas discussões a formação de profissionais como atores importantes no âmbito das políticas traçadas para o bloco.

Delimitado o território da pesquisa, e como todo território tem seus limites, não posso deixar de fazer referência às fronteiras da investigação. Neste caso, até onde pretendi chegar ou quais territórios onde não pretendi adentrar. O conhecido ditado popular da língua espanhola “*Zapatero a tus zapatos*”¹² serve para reforçar os limites desta pesquisa. Não se trata de uma investigação no campo da Linguística Aplicada, embora leve em consideração os aspectos culturais e identitários presentes nas questões que tratam da língua, esta não é uma investigação centrada no território dos estudos culturais. Assim, a investigação limitou-se ao território educacional e nele às políticas públicas e de currículo, do ensino de língua estrangeira na Educação Básica, tendo como contexto o MERCOSUL Educacional, numa perspectiva comparada entre o Brasil e a Argentina, em que foram incluídos aspectos da Linguística da Cultura, da História. Entendo ser essa uma característica das pesquisas educacionais, a necessidade de dialogar com outras áreas de conhecimento para melhor analisar uma realidade.

Com base no argumento apresentado, este trabalho teve a intenção de responder a pergunta: *qual o território; quais as territorialidades; e quais as fronteiras das políticas públicas curriculares de ensino de língua estrangeira (espanhol e português) na educação básica no Brasil e na Argentina? Quais avanços e/ou dificuldades têm estado presentes na implementação dessas decisões e resoluções no âmbito do MERCOSUL Educacional?*

Para dar conta de responder esse questionamento desencadeador da pesquisa, outras questões de pesquisa foram elaboradas como desdobramento:

- Há de fato avanço nas discussões e proposições do MERCOSUL?

¹² Ditado popular espanhol pelo qual se critica a atitude de quem pretende opinar sobre assuntos que não conhece ou não entende.

- Quais são dificuldades existentes para a efetiva implantação do ensino de português e de espanhol na educação básica na Argentina e no Brasil, respectivamente? Quais são as perspectivas?
- Há coerência/articulação de ações para o MERCOSUL Educacional, principalmente em relação à interação universidade e educação básica, aos currículos e à formação inicial e continuada de professores?
- Até onde é possível o avanço do MERCOSUL Educacional e das propostas para ensino de língua estrangeira na educação básica, considerando as especificidades das diferentes realidades educacionais dos países da região?
- Quem são os atores envolvidos? De que forma se manifestam as relações de poder? Quais são os atores silenciados?
- Seria o ensino de espanhol uma necessidade política para a inserção e/ou reafirmação do Brasil no contexto regional e latino-americano? Quais as necessidades/interesses existentes ou não na Argentina em relação ao ensino de português?

Foi proposto como **Objetivo geral**:

Analisar, no território das políticas públicas curriculares, as políticas de ensino de língua estrangeira –espanhol e português– na educação básica bem como os avanços e as dificuldades na implementação das decisões e resoluções do MERCOSUL Educacional, exemplificados comparativamente no Brasil e na Argentina.

Como **Objetivos Específicos**, propus:

- Situar, em perspectiva histórica territórios, territorialidades e fronteiras das línguas espanhola e portuguesa em nível internacional, nacional, regional e local.
- Identificar as razões e os contextos existentes na proposição das políticas públicas de ensino de língua estrangeira na educação básica ao longo do século XX (particularmente nas últimas décadas) e na atualidade, no contexto do MERCOSUL Educacional.
- Identificar os diferentes atores envolvidos no processo político (*politics*) nas diferentes etapas das políticas públicas de ensino de língua estrangeira na educação básica.

- Mapear as diferentes políticas públicas de ensino de língua estrangeira na educação básica (*policies*) nos dois países, identificando relações de poder, semelhanças, e diferenças.
- A partir do mapeamento e análise dessas *policies*, identificar as tendências existentes nos sistemas educacionais dos dois países, no contexto nacional, do MERCOSUL Educacional e internacional.

Esse território metafórico relacionado com a pesquisa realizada tem também um território real, geográfico. Dentro do MERCOSUL, a escolha recaiu em dois países, como já explicitarei anteriormente, e dentro destes países, em um recorte menor ainda. No Brasil, a escolha foi o estado do Rio Grande do Sul e, na Argentina, a província de Córdoba.

A escolha de duas universidades –Universidade Federal do Rio Grande do Sul e *Universidad Nacional de Córdoba*– foi o recorte empírico para tratar da formação de professores. Foi através dessas “falas interessadas” que também busquei informações sobre políticas do MERCOSUL para a educação.

2.4. A exploração dos diferentes territórios

Além da abordagem comparada, esta pesquisa tem abordagem metodológica do tipo qualitativa. Considero que a pesquisa não se constitui num estudo de caso, mas num recorte singular.

Como método de coleta de dados utilizei a análise documental, pois como defendem Guba e Lincoln, citados por Ludke e André (1986), a análise documental apresenta uma série de vantagens para a pesquisa educacional, visto que os documentos são uma fonte estável e rica em informações, podendo ser consultados ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, esses documentos adquirem relevância significativa, dos quais podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações e análises realizadas.

Contudo, nem sempre os documentos se apresentam de forma completa. Muitos documentos do MERCOSUL educacional estão nessa situação. Quando um documento se apresenta assim, é preciso aceitá-lo tal qual ele se apresenta, incompleto, impreciso ou parcial que seja (CELLARD, 2008), pois mesmo assim eles são válidos para a análise documental.

Dos documentos produzidos no âmbito do MERCOSUL e do MERCOSUL Educacional, foram analisados registros diversos (Tratados, Planos trienais e estratégicos, Atas, anexos, documentos complementares) das Reuniões de Ministros de Educação, do Comitê Coordenador Regional e da Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica, além de outros da Comissão de Educação Superior. Também foram analisadas as atas do Grupo de Políticas Linguísticas.

Ainda, como parte do *corpus* documental sobre políticas curriculares, foi incluído o ordenamento legal para a educação dos dois países (relatórios, leis, pareceres, diretrizes, orientações curriculares). As páginas oficiais dos Ministérios de Educação e outros sítios da Internet foram tratados como documentos adicionais. Na intenção de buscar descrições e interpretações do conteúdo de mensagens foram utilizados elementos da análise documental para identificar os diferentes atores, mapear as diferentes políticas, recomendações e ações realizadas e/ou em andamento voltadas para o ensino do português e o espanhol como línguas estrangeiras nos Brasil e na Argentina e, também, os avanços e as dificuldades do MERCOSUL Educacional.

Na análise documental trabalhei com um *corpus* documental significativo:

<i>Corpus</i> documental analisado	Quantidade
- MERCOSUL e MERCOSUL Educacional	
Tratados e Protocolos	04
Planos Trienais e estratégicos e seus documentos complementares	03
Atas de Reuniões de Ministros de Educação	26
, Comitê Coordenador Regional	21
Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica	10
- Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas	04
- Cartas constitucionais	04
Leis, decretos, resoluções, pareceres, diretrizes, orientações curriculares	
- Argentina	18
; - Brasil	17
Páginas de universidades públicas	
- Argentina	28
Brasil	35

Como Sennett (1988) expressa o que hoje as pessoas vivenciam em relação a determinadas políticas públicas em que os atores são silenciados, “privados de sua arte”, não lhes restando outra opção que obedecer às regras que lhes são impostas, algumas vezes foram ouvidas para fazer uma análise mais completa, bem como para conhecer ou propor alternativas. Foi pela realização de entrevistas semi-estruturadas que tentei dotar de voz alguns desses atores (BALL, 2006) no contexto da prática (*locus* de formação e articulação com as escolas de ensino médio, entidades representativas de professores, representantes

oficiais das Secretarias de Educação das duas realidades escolhidas para o estudo). Em relação ao tratamento dado às entrevistas estas foram consideradas a partir das representações sociais.

As representações sociais, nas Ciências Sociais, são definidas de acordo com Minayo (1995) como categorias de pensamento que expressam e explicam a realidade, justificando-a ou questionando-a¹³. Mauss (apud MINAYO, 1995) vai mostrar que a sociedade se exprime simbolicamente em seus costumes e instituições através de diferentes aspectos, dentre eles a linguagem, as relações econômicas e políticas.

Considerando que uma representação social aponta para o caráter multifacetado de uma realidade, é necessário lembrar que os sujeitos ou atores sociais falam desde a sua própria concepção de mundo, de educação; portanto, como considera Geertz (1989), desde a cultura enquanto contexto, em que determinados padrões são transmitidos historicamente, constituindo-se como sistemas entrelaçados de signos interpretativos.

Ainda, toda representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto), como destaca Sá (1998) e, dependendo de onde o sujeito observa o objeto todo, o contexto deve ser apreciado. Nesse sentido, ao entrevistar atores/sujeitos dos dois lados - Brasil e Argentina- os olhares sobre o mesmo objeto -MERCOSUL Educacional, políticas educacionais- tendem a ser, se não diferentes, diversos. Ao mesmo tempo, concordo com Barrios (2007, p.34), quando considera que as línguas também são objeto de representações, isto é, “de actos de percepción y apreciación, de conocimiento y reconocimiento, en que los agentes invisten sus intereses y presupuestos”.

Antes de prosseguir, argumento em defesa de uma opção. Ao longo do texto, optei por manter o idioma original quando se trata de textos em espanhol. Como os documentos apontam o português e o espanhol como as línguas oficiais do MERCOSUL, considerei que isto também pode ser extensivo à produção acadêmica. Todos os documentos oficiais têm duas versões uma em português e outra em espanhol, com igual conteúdo. Sendo assim, quando o documento consultado estava em espanhol, mantive o texto sem traduções por entender que o teor seria facilmente compreendido por brasileiros.

No capítulo a seguir, ainda trato de aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa a partir de algumas concepções de Estado e políticas. Nos diferentes territórios em que se relacionam Estado, políticas e educação apresento as políticas linguísticas e as políticas curriculares.

¹³ Esta noção de representação social deriva da noção de “representação coletiva” proposta por Durkheim. Enquanto categorias de pensamento pelas quais uma determinada sociedade “elabora e expressa sua realidade”. Estas não se dão *a priori* e estão relacionadas a fatos sociais.

3. Estado, políticas públicas, linguísticas e curriculares: referências e escolhas para abordagem do tema

As políticas emanadas do Estado têm sido, de modo geral, na forma de leis. As leis são sancionadas quando há intenção de modificar uma ordem social existente ou quando a intenção é preservar uma dada ordem social que está ameaçada (BEIN, 2007).

Em relação aos Estados latino-americanos há traços semelhantes. Estes emergem no final do século XIX, subordinados ao capitalismo internacional. Entretanto, o desenvolvimento nacional e a organização da escola pública se manifestaram de forma diferente. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Mas também houve fatos históricos e políticos que caracterizaram diversos países da região como, por exemplo, governos populistas e ditaduras militares e que imprimiram sua marca na educação.

Na Argentina, as reformas educacionais colocadas em prática, na última década do século XX, coincidiram com o período de câmbios políticos e econômicos quando o país implementou políticas neoliberais, cuja gênese estava nos anos 1970, durante a ditadura militar (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Não foi diferente no Brasil, pois o período da adoção dessas políticas também aconteceu na década de 1990.

Com o novo papel que os Estados assumiram houve, no âmbito educacional, a adoção de um ordenamento legal que definiu novas atribuições para as escolas, com a descentralização da gestão, dentre outros aspectos. Também, as instâncias provinciais passaram a assumir mais responsabilidades, embora, aspectos como as políticas curriculares ainda continuassem em mãos do poder central.

Ao longo do século XX, na Argentina, um ator importante nas políticas educacionais foi o *Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología*, que tinha dentre suas atribuições a definição dos currículos e a elaboração de políticas de formação. As autoras lembram ainda que na última década desse século, a gestão da educação ficou com o Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), constituído pelos ministros das províncias e presidido pelo Ministro de Educação da Nação, mas com forte influência do nível nacional, concomitante à crise do nível provincial.

No Brasil, as reformas também estiveram concentradas na década de 1990 (OLIVEIRA, 2009; KRAWCZYK, VIEIRA, 2008). No caso do Estado brasileiro e das mudanças sofridas nas últimas décadas é necessário considerar os processos de mudança, tanto de ordem social quanto econômica (SALLUM Jr., 2003). Com isso, cada momento

histórico e político do Estado também se refletiu nas políticas públicas e, dentre essas, na educação.

3.1. Políticas públicas

A dificuldade de definição do que seja uma política pública ganha destaque na literatura especializada. (MULLER; SUREL, 2002). Entretanto, a partir de algumas das definições encontradas posso dizer que há certa semelhança entre elas e, portanto, é possível afirmar que não são antagônicas e sim complementares.

Para Deubel (2002), uma política pública designa a existência de um conjunto conformado por um ou vários objetivos coletivos considerados necessários ou desejáveis e por meio e ações que são tratados, ao menos parcialmente, por uma instituição ou organização governamental com a finalidade de orientar o comportamento de atores individuais ou coletivos para modificar uma situação percebida como insatisfatória ou problemática.

No campo educacional, Azevedo (1997) considera a noção de política pública como a materialidade da intervenção do Estado¹⁴, isto é, o Estado em ação. Höfling (2001) também considera políticas públicas como o Estado em ação.

Das diversas leituras e bibliografia sobre o tema, utilizei como base a revisão da literatura realizada por Souza (2006, p.36-7) que, a partir de diferentes definições e modelos, sintetiza os elementos principais. Assim,

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato ele faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Parada (2002) apresenta uma diferenciação na concepção de políticas públicas¹⁵. Na concepção que ele chama de tradicional é atribuído um papel central ao Estado e a ênfase na

¹⁴ A essa intervenção do Estado Barroso (2005) atribui o conceito de regulação.

¹⁵ Parada inclui tanto as políticas de governo quanto as políticas de Estado.

administração. A concepção nova de política pública estaria centrada no fluxo de informação (papel da mídia) e na institucionalidade. A ênfase muda da administração para a gestão. Para o autor, uma política pública “corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática” (PARADA, 2002, p.16). As políticas das últimas décadas do século XX e em desenvolvimento no início do século XXI devem, de acordo com Neto e Rodriguez (2007), ser compreendidas no contexto das transformações do campo econômico, geopolítico e cultural que afetam o mundo capitalista.

3.2. Ferramentas para analisar uma política pública

De acordo com Höfling (2001, p.38), o surgimento de uma política pública “reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade”. Para responder a questão de como e porque o governo faz ou deixa de fazer alguma coisa é necessário recorrer a alguns modelos explicativos.

Enquanto ferramentas para análise de políticas públicas, as tipologias buscam organizar e classificar as formas de intervenção estatal de modo a facilitar a sua análise e comparação. O modelo de *policy cycle*, ciclo de políticas (públicas), é formado por vários estágios que constituem um processo dinâmico: 1 – definição de agenda; 2 – identificação de alternativas; 3 – avaliação de opções; 4 – seleção de opções; 5 – implementação; 6 – avaliação. (FREY, 2000)

Para Souza (2006), a formulação de uma política corresponde a um estágio onde os governos democráticos transformam seus propósitos em ações que produzirão algum tipo de resultado. Após o desenho e a formulação de uma política, demanda alguns desdobramentos em programas, planos, projetos e, até mesmo, podendo requerer a aprovação de nova legislação. Ainda, a fase da implementação corresponde a como uma política está sendo posta em prática. Ou seja, é a transformação da política em ação, analisando elementos de problemas da implementação e caráter das dificuldades. (SOUZA, 2005).

Frey (2000, p.229) chama atenção para isto dizendo que “o processo de resolução de um problema político consiste de uma sequência de passos. Mas, na prática, os atores político-administrativos dificilmente se atêm a essa seqüência”. Também, nesse processo de resolução de problemas, os pressupostos estão assentados em dimensões técnicas, econômicas e educacionais. Porém, se um desses pressupostos não estiver correto, pode levar a resultados

diferentes daqueles previstos. A política pode ter consequências esperadas ou inesperadas e até mesmo não funcionar. (ESPINOZA, 2009).

Como nem sempre a sequência dessas etapas é seguida linearmente, a tipologia do ciclo de políticas públicas recebe críticas. Uma delas, por parte dos autores do modelo de coalizão de defesa, “pela sua escassa capacidade explicativa sobre por que mudanças ocorrem nas políticas públicas”. Para Jenkins – Smith e Sabatier (apud SOUZA, 2006), crenças, valores e ideias são dimensões importantes do processo de formulação de políticas públicas, são, geralmente, ignoradas pelo modelo de ciclos.

Segundo estudo de Souza (2006), esta abordagem enfatiza a definição da agenda e pergunta o porquê de algumas questões entrarem nessa agenda política em detrimento de outras que ficam fora. Esta tipologia apresenta ainda algumas vertentes que focalizam mais os participantes e outras que focalizam mais o processo de formulação de política pública. Tanto os participantes quanto o processo podem vir a atuar como incentivo ou como veto a uma política pública.

Ainda sobre o primeiro estágio e à pergunta de como os governos definem suas agendas, a autora apresenta três tipos de resposta. Uma delas focaliza os problemas. Outra, focaliza a política em si e a terceira tem seu foco nos participantes. Na primeira das respostas, os problemas, entram na agenda dos governos quando estes assumem que algo deve ser feito sobre esses problemas. A segunda resposta, sobre como se constrói a consciência coletiva sobre a realidade de enfrentar um determinado problema. A construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema seria um fator poderoso e determinante na definição da agenda. Quanto aos participantes, terceira resposta, estes podem ser visíveis (políticos, mídia partidos, grupos de pressão, dentre outros) ou invisíveis (acadêmicos, burocracia). “Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis as alternativas.” (SOUZA, 2006, p.30).

Autores que tratam das políticas públicas para a educação, inclusive brasileiros, substituem o termo política pela terminologia da língua inglesa. Azevedo (1997), ao apresentar uma proposta analítica na interseção das abordagens neoliberal, social-democrata e marxista, faz uso dessa terminologia. Frey (2000) também destaca a importância desta diferenciação. Tanto para a compreensão de políticas públicas quanto para o processo de pesquisa, é importante conhecer esta diferenciação que, no Quadro 1, apresento com base na literatura sobre *policy analysis* que diferencia as três dimensões da política:

Quadro 1 – Dimensões da Política

Polity	Dimensão institucional. Refere-se à ordem do sistema político, e está delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo
Politics	Refere-se à dimensão processual. Tem em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição. Corresponde ao próprio sistema político
Policy	É a dimensão material. Refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. É a dimensão correspondente à sociedade política. Sujeita a interpretações e reinterpretações constitui também uma forma de representação

Elaboração a partir de Frey (2000); Souza (2006). Ball (2008)

Uma abordagem importante das políticas é o *policy cycle*, uma vez que as políticas são dinâmicas, não lineares e podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação. Utilizando esta abordagem, a fase da implementação de uma política pode ser melhor explorada, percebendo os fatores condicionantes das políticas e considerando o fato de que, muitas vezes, “os resultados e impactos reais de certas políticas não correspondem aos impactos projetados na sua fase de formulação” (FREY, 2000, p. 228).

Apesar das críticas e limitações que o ciclo de políticas públicas apresenta, é preciso levar em conta as potencialidades desta abordagem. Apesar das limitações, Deubel (2002) considera que o *policy cycle* continua sendo uma boa porta de entrada pedagógica para trabalhar e fazer análise de políticas públicas.

Autores como Barroso (2005) e Mainardes (2007) e trabalhos acadêmicos como o de Brizolla (2007) e Batista (2009), no Brasil, utilizaram o modelo de *policy cycle* para seus estudos, a partir das proposições de Ball (apud MAINARDES, 2007).

Os modelos elaborados e aplicados em países cujos contextos são muito diferentes da realidade brasileira podem ser utilizados também no Brasil desde que, como observa Frey (2000, p. 242), “se faça uma adaptação da abordagem às particularidades da situação política e institucional do País, além de mostrar as próprias limitações da proposta em questão [*policy analysis*]”. Esse cuidado também deve ser tomado ao estudar outros países de democracias recentes “onde as estruturas e processos são sujeitos a uma dinâmica peculiar e a uma transformação contínua” (FREY 2000, p. 246). É o que foi considerado para estudar o Brasil, e a Argentina.

Em relação ao estudo de políticas públicas para a educação, Rosar e Krawczyk (2001) alertam para as diferenças “de homogeneidade” presentes nos países latino-americanos (com referência especial para Brasil e Argentina) que devem ser levadas em conta. Para essas

autoras, as políticas educacionais (e suas tendências de descentralização ou centralização) dos países latino-americanos estiveram fortemente condicionadas tanto pelas características da constituição de seus Estados como pelas formas de organização e expressão de setores da sociedade, resultantes do modo de realização das suas práticas democráticas.

3.2.1. O estudo de políticas educacionais e a abordagem do *policy cycle*

Para melhor entender os processos de implementação de políticas na educação, o trabalho de Stephen Ball traz novas possibilidades. A abordagem do ciclo de políticas adota uma orientação pós-estruturalista, tomando por base estudos de Ball e Bowe (MAINARDES, 2007). Este referencial teórico-analítico, caracteriza-se pela sua dinamicidade e flexibilidade.

Na análise de Mainardes (2007, p. 27), “esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Inicialmente, a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe tentava caracterizar o processo político, introduzindo a noção de ciclo contínuo. Este estava constituído de três facetas: *Política proposta* (política oficial relacionada somente com as intenções do governo e assessores); *Política de fato* (constituída pelos textos políticos e legislativos, dando as bases para colocar as políticas em prática); *Política em uso* (referente aos discursos e práticas institucionais). Entretanto, como esta linguagem apresentava uma certa rigidez que os autores não pretendiam utilizar para delinear o ciclo de políticas, mais tarde apresentaram uma construção mais elaborada desse ciclo (MAINARDES, 2007). Nele descrevem um ciclo contínuo constituído de três *contextos*:

Contexto de influência: tem início a elaboração de políticas públicas. Os grupos de interesse disputam para influenciar a definição e finalidades sociais da educação. Atuam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, governo do processo legislativo. Os conceitos adquirem legitimidade e formam o discurso de base para a política. Tem relação com o segundo contexto;

Contexto da produção do texto refere-se aos textos políticos das mais diversas formas (textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, dentre outros). Não necessariamente estes textos são claros ou

coerentes. Eles podem ser contraditórios, inclusive. Resultam de disputas e acordos. As respostas a esses textos têm consequências reais vivenciadas no contexto da prática. Incluem documentos oficiais que “representam” a política e onde parte dos textos podem ser rejeitada, excluída ou até mesmo ignorada (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). É neste contexto que a mídia e o mercado editorial exercem papel estratégico.

Contexto da prática: corresponde à implementação. A política está sujeita às interpretações e recriações e produz efeitos e consequências que poderão representar mudanças e/ou transformações significativas na política original. Neste contexto os atores (professores, gestores, e outros profissionais) têm papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais. Os educadores são influenciados pelos discursos da política, mas ao realizar leituras diferenciadas, podem levar a consequências não previstas pelos reformadores, conduzindo assim a implicações práticas diferentes (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Em síntese, a divisão apresentada por Ball (apud MAINARDES, 2007, 31-2), sugere que a análise de uma política deva considerar o exame das facetas, dimensões e implicações e das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Ao mesmo tempo, sugere a necessidade de que políticas locais ou amostras de pesquisas sejam tomadas como ponto de partida para análise de questões mais amplas da política.

Tanto nesta abordagem quanto nas outras apresentadas no texto, o papel do Estado é objeto de investigação. Para análise de políticas educacionais esta perspectiva deve ser mantida. Ball (apud MAINARDES, 2007, p.33) reconhece a importância de analisar o Estado e afirma que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Entretanto “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal”.

Esta abordagem do ciclo de políticas contribui sobremaneira para a análise de políticas, pois nela o processo político é entendido como “multifacetado e dialético” e que, portanto, precisa articular as perspectivas macro e micro.

3.3. O Estado e as políticas educacionais

O estado enquanto ator importante na formulação de políticas educacionais tem exercido de seu controle e influência de diferentes formas, de acordo com o contexto político, econômico, social e o modelo educacional de cada época.

Em relação à educação básica é possível considerar que na Argentina o Estado e seus órgãos normativos exerceram nas últimas décadas controle significativamente visível no campo curricular. No caso brasileiro, e tomando por base estudos de Romanelli (2007) considero que houve momentos de grande controle durante o período militar através da lei 5.692/71, refletido nos currículos com a orientação da Resolução 8/71, com o respectivo anexo e Parecer 853/71. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) está em vigência uma política de Diretrizes Curriculares Nacionais, de maior autonomia federativa (das redes escolares públicas) e das instituições escolares, cada qual com Projeto Político Pedagógico próprio.

Além dos processos de maior ou menor controle a que as políticas educacionais estão sujeitas, outra possibilidade que deve ser considerada ao estudar tais políticas diz respeito a movimentos de centralização e descentralização e interessa aqui trazer algumas considerações sobre o conceito de centralização. Para isso busco referências em autores como Lalander (2000) e Roversi-Monaco (1986). Entretanto, cabe salientar que, de modo geral, a literatura volta-se mais para o conceito de descentralização. Na análise de Shiroma; Campos; Garcia (2005):

A despeito do discurso da descentralização, crescem as políticas centralizadoras de administração. A política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que “receberão” a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, ou sujeitos que serão afetados pela política. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 435).

Para Roversi-Monaco (1986), há centralização “quando a quantidade de poderes das entidades locais e dos órgãos periféricos é reduzida ao mínimo indispensável, a fim de que possam ser considerados como entidades subjetivas de administração”. Para Lalander (2000), a centralização pode ser descrita como um esquema piramidal de governo onde as decisões se concentram no vértice superior do Estado.

Ainda para este autor, um aspecto/consequência da centralização enquanto sistema político é a escassa eficácia da burocracia do governo. Num sistema centralizado, o processo político e o acesso ao mesmo está concentrado no mais alto nível burocrático, isolado do povo

e ignorando as necessidades e prioridades locais e regionais. Quando o sistema centralizado chega a uma crise, a descentralização abre novas possibilidades.

Na concepção de Roversi-Monaco (1986), na política há descentralização “quando os órgãos centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades”. Nas Ciências Sociais, Lalander (2000) considera que a descentralização é um processo em que partes ou setores do poder governamental são transferidos do nível central nacional para os níveis local (municipal) ou regional (estado, província). Ou seja, os serviços oferecidos pelo Estado, como a educação são estabelecidos sob a responsabilidade local e/ou regional. Embora, tradicionalmente, a descentralização esteja identificada com a comunidade local, ela é uma forma de organização que pode ser utilizada em todos os níveis de governo.

Descentralização enquanto conceito teórico pode estar relacionada com o conceito de desconcentração, pois ambos se referem à transferência de poderes do nível nacional para os níveis regional/provincial e/ou local. Porém, a desconcentração descreve o processo de transferência no qual o governo nacional está presente nas unidades locais e regionais pelos seus próprios órgãos¹⁶. Por outro lado, a descentralização refere-se às transferências de serviços, competências e recursos desde o nível nacional centralizado até as comunidades e regiões.

Almeida (2005) entende o conceito de descentralização tal qual propõe o Banco Mundial de ser uma “transferência de autoridade e responsabilidade, no que diz respeito a funções públicas, do governo central para governos locais ou intermediários, para organizações governamentais semi-independentes e/ou para o setor privado”. Para a autora descentralização é um termo ambíguo,

[...] que vem sendo usado indistintamente para descrever vários graus e formas de mudança no papel do governo nacional por meio de: a) transferência de capacidades fiscais e de decisão sobre políticas para autoridades subnacionais; b) transferência para outras esferas de governo de responsabilidades pela implementação e gestão de políticas e programas definidos no nível federal; c) deslocamento de atribuições do governo nacional para os setores privado e não-governamental. (ALMEIDA, 2005, p.30).

Segundo sua análise, a transferência para outras esferas de governo das responsabilidades pela implementação e gestão de políticas e programas determinados pelo governo federal é compatível com a alta concentração de decisões no nível federal. No que

¹⁶ Exemplo disso foram as extintas Delegacias do MEC (DEMEC).

diz respeito às políticas sociais, ela ocorre mesmo em federações centralizadas. (ALMEIDA, 2005).

Para Sander (1988), o problema da descentralização não surge de maneira igual em todos os lugares e, por isso, é indispensável colocá-lo num ambiente social e na época histórica nos quais consegue concreta atuação.

Um dos problemas com a descentralização é a desigualdade na qualidade dos serviços sociais para os cidadãos das diferentes regiões. Assim, conclui Lalander (2000) que numa nação heterogênea é mais difícil avançar para a descentralização da educação e da saúde em Estados isolados e sem recursos econômicos e humanos do que em Estados mais privilegiados com respeito à capacidade auto-financeira. Entretanto, na prática, muitas vezes depende da habilidade pessoal do dirigente regional/local em negociar com o centro e concretizar sua política.

Dentre os autores que tratam sobre o tema a partir do campo educacional, Sander (1988) considera que um sistema é centralizado quando o poder reside predominantemente no governo central e descentralizado quando o poder é distribuído numa escala de agregações. O autor entende regionalização, municipalização e nuclearização como formas de descentralização.

Também, quanto ao processo de centralização e descentralização na educação, Barbieri (1982) tece considerações acerca da centralização regional de programas de ensino. Partindo dos programas de conteúdos mínimos, a autora lembra a centralização do ensino praticada durante o governo Vargas (1933-1941), quando Gustavo Capanema ocupava o cargo de Ministro da Educação e Cultura. Naquela época, os programas eram elaborados por equipes do próprio ministério para serem aplicados em todas as escolas do país e foram duramente criticado por parte de educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros. Nesta questão da centralização e dos conteúdos mínimos a autora chama a atenção para a restrita ou em alguns casos a total inexistência da participação dos professores.

Tanto a política do próprio MEC, no governo Vargas, quanto à “dosagem de matérias”, na essência, foram processos marcados pela centralização, lembra a autora. O controle se dava a distância, longe de onde de fato se operacionalizava, constituindo-se o professor num mero componente de um mecanismo maior. Sintetizando suas observações, Barbieri (1982) destaca que esse processo de centralização foi um retrocesso e, também, um modelo que impôs um esquema de autoridade sem conhecimento detalhado do sistema a nível operacional, dentre outros aspectos.

Sander (1988) parte do pressuposto de que há uma permanente tensão entre as políticas nacionais de ensino e a sua implantação nas diferentes regiões ou jurisdições administrativas dos países latino-americanos. Tensão essa, observada especialmente em áreas marginalizadas que sofrem, dentre outras razões, pela distribuição desigual de oportunidades educacionais e culturais.

Como um dos antecedentes da expansão e complexidade dos sistemas educacionais da América Latina, Sander (1988) cita que esses governos se preocuparam em buscar novas soluções organizacionais e administrativas. Assim, práticas de descentralização, desconcentração, regionalização, municipalização, nuclearização foram sugeridas e adotadas nos diferentes países como alternativas “ao centralismo político e administrativo que caracterizou a sociedade”. No campo educacional,

[...] a problemática da centralização/descentralização se refere à formulação da política educacional, à organização do sistema educacional como um todo, ao **desenho curricular**, à administração da educação, incluindo o seu sistema de pessoal e de remuneração e à responsabilidade de prover a infra-estrutura física para a rede escolar. (SANDER, 1988, p 54). (grifo meu)

O tema centralização-descentralização no âmbito de América Latina já foi estudado e publicado, num esforço pioneiro, em 1973 pela Organização dos Estados Americanos – OEA. (SANDER, 1988). Esse estudo de caráter descritivo da administração educacional apresentava um quadro geral das tendências, examinando a experiência de sete países, dentre eles, a Argentina, considerado um caso de administração múltipla do sistema educacional e o Brasil, onde se constatou uma tendência de descentralização administrativa por níveis de ensino¹⁷. A partir de então, outros organismos e uma série de eventos, iniciados a partir de 1980, trouxeram dados importantes que serviriam de base para a adoção de programas de regionalização e descentralização em vários países.

Sander (1988) pondera que uma avaliação mais crítica das experiências de descentralização educacional na América Latina revela a existência da preocupação com a eficácia interna dos sistemas educacionais e conclui que a história da administração da educação na América Latina se caracteriza pela centralização, cujas raízes estão na própria origem das nações latino-americanas. Nos anos 80 do século XX, o empobrecimento das economias regionais na América Latina gerou conflitos internos que foram articulados pelos governos centrais acentuando a centralização. Essa tendência centralista teria se manifestado

¹⁷ Os outros países descritos no estudo foram Colômbia, México, Panamá, Peru e Venezuela.

também no setor educacional, uma vez que as políticas de ensino foram, em grande parte, elaboradas por técnicos ligados à estrutura do poder central.

Nessa análise, Sander (1988) considera que um dos possíveis riscos da descentralização seria a de favorecer o localismo e a atomização, debilitando a comunidade nacional e enfraquecendo a presença da ciência moderna por causa da ausência de um conteúdo nacional nos currículos. Entretanto, esta discussão não é retomada pelo autor ou por outros autores na década de 1990. Em linhas gerais, as políticas educacionais do Brasil tenderiam à regulamentação, mas sem regulação nacional. Diferentemente, da Argentina, onde manter-se-ia a cultura da centralização curricular e regulação nacional.

Há, ainda, outro tipo de políticas que estão relacionadas com direitos, cultura e também com o Estado e mantêm estreita relação com políticas educacionais. Trata-se das políticas linguísticas, das quais trato a seguir.

3.4. Políticas linguísticas

O tema das políticas linguísticas na América Latina não pode ser desvinculado da formação dos Estados nacionais e tanto no Brasil quanto a Argentina têm na sua história elementos fortes sobre a questão das línguas oficiais (BERENBLUM; 2003) e a negação de línguas indígenas ou autóctones, também, a proibição de línguas alóctones ou de imigração (OLIVEIRA, 2003; ALTENHOFEN, 2007; BERTONI, 2001).

A desconsideração da existência de dialetos no português brasileiro é uma das consequências da intervenção do Estado e de um discurso hegemônico em torno da “identidade nacional”¹⁸ (OLIVEIRA, 2003). Embora o espanhol e o português sejam línguas majoritárias não se deve esquecer a variedade de línguas e dialetos que fazem parte da expressão cultural (MÓNACO et al, 2009) dos dois países pesquisados.

Um dos autores tomados como referência para tratar das políticas linguísticas, Calvet (2002; 2007) considera que o conceito é recente, embora esteja pautado em práticas antigas sobre a intervenção humana, incluindo o poder político na língua. A política linguística seria a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e sociedades” (2007, p.11). Esta política é inseparável de sua aplicação e está sempre junto, num binômio

¹⁸ Sobre o tema há referências em Anderson (2000), Hall (2005). Cristofoli (2002) também trouxe este tema, apresentando discussões sobre o Brasil e a Argentina.

indissociável, com o planejamento linguístico (que corresponde à fase de implementação de uma política linguística), completa o autor.

O modelo de Haugen, apresentado por Calvet (2007) traz como aspecto de destaque o caráter nacional ou estatal da política linguística. Para Haugen, citado por Calvet, em tese, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística. Entretanto, apenas o Estado tem poder e meios de passar suas escolhas políticas do nível do planejamento para a implementação.

É por isso que, sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam as fronteiras (...) nem a política linguística pertinente às entidades menores que o Estado (...) devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (como a Catalunha na Espanha, por exemplo) (CALVET, 2007, p.21).

Há também uma distinção entre planejamento do *corpus* e planejamento do *status*.¹⁹ Nesta distinção o planejamento do *corpus* estaria relacionado às intervenções na forma da língua (criação novas palavras, por exemplo). O planejamento do *status* estaria relacionado às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas. Assim, modificar o *status* de uma língua corresponderia a promovê-la à função de língua oficial ou introduzi-la na escola, por exemplo (CALVET, 2007). É esta segunda distinção que interessa mais para efeitos da pesquisa em questão.

Este mesmo autor questiona se a língua pode ser objeto de lei. Responde afirmando que os Estados intervêm no domínio linguístico, frequentemente. Mas essa intervenção se daria, de fato, nos comportamentos linguísticos, isto é, no uso das línguas. O que ocorre é que as políticas linguísticas são, de modo geral, repressoras. Portanto, precisam da lei para se impor. Em síntese, para Calvet (2007), não há planejamento linguístico sem um suporte jurídico.

Dentre as diferentes concepções de leis linguísticas estão aquelas que tratam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicam qual língua deve ser falada em dada situação. Também fixam a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização, por exemplo.

Há diversos tipos de legislação linguística e que, portanto, destinam-se a diferentes tipos de intervenção. Turi (apud CALVET, 2007) elaborou uma tipologia sobre a legislação linguísticas que pode ser observada no Quadro 2.

¹⁹ Corresponde ao 2º modelo de Haugen (CALVET, 2007)

Quadro 2- Tipologia de Turi sobre legislação linguística

Tipo de legislação linguística	Tipo de intervenção
Estruturais Funcionais Oficiais Institucionais Padronizadoras ou não-padronizadoras Majoritárias Minoritárias	Intervêm no status das línguas Intervêm na utilização das línguas Intervêm no uso oficial das línguas Tratam do uso não-oficial das línguas Protegem as línguas de uma maioria Protegem as línguas de uma minoria

Elaborado a partir dos tipos de legislação e intervenção linguística de Turi (CALVET, 2007)

Diante desta complexidade, Calvet (2007) propõe distinções, sendo uma delas segundo o **campo de aplicação geográfica**, uma vez que há legislação internacional que fixa as línguas de trabalho das organizações internacionais como a ONU ou a UNESCO. Com base nesta legislação, é possível incluir neste tipo o MERCOSUL que, mesmo tendo outro tipo de organização estabeleceu suas línguas oficiais para trabalho e elaboração de documentos. Isto está previsto no Art.17 do Tratado de Assunção (1991).

Ainda, ao tratar sobre as leis linguísticas e a gestão *in vitro*²⁰, o autor elabora um quadro-síntese sobre os diferentes tipos de intervenção jurídica a que uma língua pode estar sujeita. Embora o quadro apresente vários aspectos dessas intervenções, o autor alerta que o mesmo não esgota todos os problemas da intervenção jurídica sobre a(s) língua(s) e nem os “efeitos colaterais” dessa intervenção.

Na Figura 2 observa-se dois níveis de intervenção: um nível jurídico e outro geográfico. A este segundo nível incorporei aos já existentes na elaboração de Calvet (2007) o nível supranacional, pois entendo que nele pode ser incluído o MERCOSUL. Também, ao incluí-lo estabeleço correspondência com o segundo nível de territorialidades, trabalhado por Pacheco e Vieira (2006) sobre políticas curriculares.

²⁰ Ao falar sobre o plurilingüismo Calvet (2007) o divide em dois tipos de gestão: *In vivo* (procede das práticas sociais. Refere-se ao modo como as pessoas confrontam-se cotidianamente com os problemas de comunicação e os resolvem) e *In vitro* (intervenção sobre as práticas sociais).

Figura 2– Intervenção jurídica sobre as línguas



Elaborado a partir de Calvet (2007)

Chamo a atenção para o nível de intervenção jurídico das recomendações. É neste tipo de intervenção que incluo o conteúdo sobre ensino de língua estrangeira – português e espanhol – que consta nos documentos do MERCOSUL Educacional. Como bem lembra Calvet (2007), as línguas servem para comunicação, mas também são escolha política.

Uma língua não necessariamente deve coincidir com as fronteiras de um estado (BOURDIEU, 2009). Quanto à abrangência da dimensão territorialidade de uma língua, existem “impérios lingüísticos” como o hispanófono e o lusófono, embora uma política lingüística continue tendo, na maioria das vezes, uma dimensão nacional ao intervir em um território delimitado por fronteiras. (CALVET, 2007, p.82).

À indagação se uma língua se baseia no princípio de territorialidade ou de personalidade, considero importante ressaltar que além de territorialidade (entendida aqui como espaço vivido e, portanto, além da dimensão territorial), a língua é também princípio ou elemento base da identidade nacional e/ou cultural. Calvet (2007, p.86) considera que:

Se a política lingüística é, em última análise, da alçada dos decisores, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição precisa das situações, do sistema fonológico, lexical e sintático das línguas em contato etc., e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos lingüísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diariamente.

O autor conclui que as políticas lingüísticas estão em ação no mundo todo e acompanham os movimentos políticos e sociais, aos que é possível acrescentar os culturais.

Também, é necessário considerar que as políticas linguísticas existem para nos lembrar da estreita relação que há entre língua e sociedade, relação esta que é a base dos estudos realizados pela sociolinguística.

Em suma, posso afirmar que política linguística é um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua ou línguas e a vida social. Neste importante campo de relações apenas o Estado é quem tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento e de colocar em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2002).

Políticas linguísticas atenderiam os contextos sócio-históricos onde se localizam. Assim, às políticas de homogeneização (geralmente implementadas pelos Estados nacionais) se somam outras como as políticas de integração regional que transcendem fronteiras territoriais dos Estados (BARRIOS, 2007).

3.4.1. A língua como um direito

É importante destacar que a língua é um direito e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, elaborada a partir das comunidades linguísticas e não dos Estados, é o documento de referência para o tema.

Como lembra Oliveira (2003), no caso brasileiro, as línguas indígenas, por exemplo, passam a ser reconhecidas como um direito das nações indígenas a partir da Constituição Federal de 1988 (artigos 210 e 231). Diferente do que aconteceu com os falantes de línguas *alóctones*²¹. Para com esses cidadãos falantes de línguas de imigração o Estado não lhes concedeu direitos culturais e lingüísticos, com a justificativa da política integracionista e de criar a “brasilidade”, a identidade do brasileiro.

Dentre as considerações sobre a relação Estado-língua oficial-território, o Art.6 da Declaração destaca que: “Esta Declaração exclui que uma língua possa ser considerada própria de um território unicamente por ser a língua oficial do Estado, ou de ter tradição de ser utilizada dentro desse território como língua administrativa ou de certas atividades culturais”. Portanto, soma-se ao entendimento dos estudiosos das políticas linguísticas e estudos culturais de não limitar uma língua ao território geográfico.

²¹ Luna (2000) em “O português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática” traz contribuições importantes sobre este triste capítulo da história da educação e das comunidades alemãs do sul do Brasil.

Também destaco a Sessão II - da Educação, desta mesma Declaração no inciso 3, Art.23, pois considera que “A educação deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural e das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas do mundo todo”, e o Art.28, onde consta que “toda comunidade lingüística tem direito a uma educação que permita aos seus membros a aquisição de um conhecimento profundo de seu patrimônio cultural (história, geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o máximo domínio possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer’.

Para Hamel (2003) o tema dos direitos lingüísticos tem relação direta com as transformações o que o mundo vem sofrendo, dentre elas os processos derivados da globalização. Uma globalização caracterizada pela “crescente afirmação de uma diversidade cultural, étnica e lingüística, que em tempos anteriores parecia sucumbir sob a pressão homogeneizadora dos Estados nacionais” (HAMEL, 2003, p. 48), dentre outras características.

Língua nacional e as Cartas constitucionais

A constituição de línguas nacionais é considerada um fenômeno dos tempos modernos e sempre presente na construção das identidades nacionais. Também, na construção dos Estados nacionais, a língua constituiu-se em elemento fundamental. É considerando esse papel das línguas que busquei referência a elas nas Cartas constitucionais do Brasil e da Argentina.

Tomando o contexto histórico e as constituições nacionais, até a constituição de 1967, o Brasil sempre foi considerado um país monolíngue (OLIVEIRA; RODRIGUES, 1988). Até então o Brasil não tinha privilegiado ou considerado o ensino das línguas indígenas. Nem mesmo o Conselho Federal de Educação considerou isso nas suas normas, criticam os autores. Portanto, até a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil era considerado um país monolíngue onde apenas se falava a língua portuguesa, a referência era sempre à “língua nacional”. Cabe destacar que na Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III – Da nacionalidade, Art.13, a língua portuguesa consta como língua oficial.

A Constituição Argentina, mesmo após a reforma de 1994²², não incorporou nenhum artigo sobre língua oficial. Contudo, nessa reforma foi incorporado ao texto o direito “a la

²² O texto constitucional de 1953 sofreu reformas em 1860, 1866, 1898 e 1957. As reformas de 1949 e 1972 foram revogadas. (BRAVO, 2006).

identidad y pluralidad cultural” reconhecendo no inciso 17 do Art. 75 “La preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”. Com isso, Argentina passou a reconhecer expressamente o direito dos povos indígenas e sua cultura (MÓNACO et al, 2009), reconhece também sua condição de país multilíngue e a necessidade de ter uma educação que dê conta disso (GARGIULO, 2007). Sobre esse reconhecimento e o direito ao bilinguismo para as comunidades indígenas, consta no na alínea 17 do Art.71 da Constituição argentina:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos.

O auto-reconhecimento como um país com diversidade cultural, étnica e linguística é explicitado na introdução do Anexo I – Resolución 107/99 C.F.C.y E, de Educación Intercultural Bilingüe:

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el periodo de la formación del estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización.

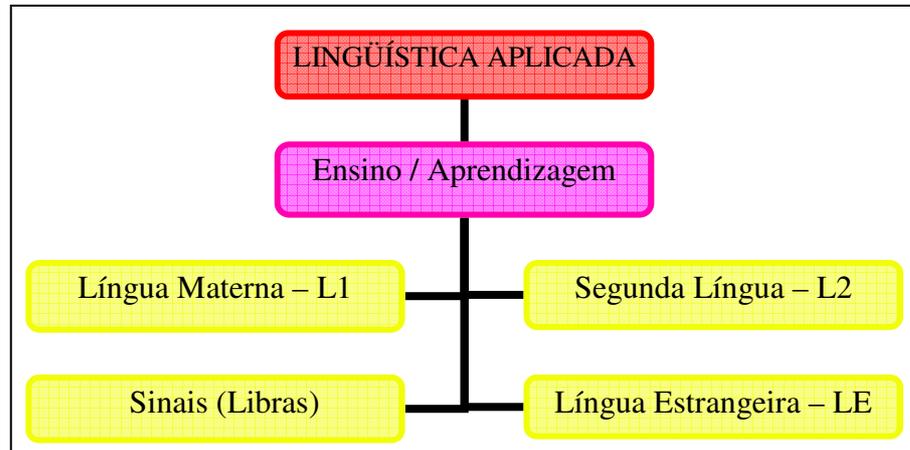
Esta situação também foi vivenciada pelo Brasil quando, nas primeiras décadas do século XX, era necessário “construir a nação” sem fazer distinções, homogeneizando a população em busca da “brasilidade” e o sistema educacional cumpria um papel fundamental.

3.4.2. Distinção entre língua estrangeira, segunda língua, língua oficial e bilinguismo

Ao dar os primeiros passos investigativos nesta pesquisa, usei o termo língua estrangeira; porém, em diversas leituras que foram necessárias para embasar melhor o trabalho e poder investigar o tema em profundidade, percebi a existência de diferentes termos e simbolizações como segunda língua – L2, língua materna L1 e língua estrangeira – LE.

Dentro do território que corresponde à linguística aplicada está situada a subárea ensino/aprendizagem²³ de línguas e neste espaço, a língua materna, as segundas línguas, as línguas estrangeiras e Libras, conforme apresentado na Figura 3:

Figura 3– Lugar das línguas na Linguística Aplicada



Elaborada a partir de Almeida Filho (2007)

Língua materna

É uma língua para a comunicação ampla desde a casa, espaços sociais, escola e meios culturais. É a língua “em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.64). Também pode ser definida como necessidade social que ajuda o homem a integrar-se a sua comunidade e que contribui para construir suas identidades. (ARMENDÁRIZ, 2000).

De modo geral, as línguas maternas se manifestam por meio de uma variante regional (ou com circunscrição geográfica), muitas vezes combinada com traços étnicos, dentre outros fatores. É válido destacar isto tendo em vista questões identitárias diversas (traços étnicos, culturais, representações), que distinguem e caracterizam o recorte espacial desta investigação.

Cabe salientar que, na atualidade, para muitos grupos sociais não basta saber se expressar e comunicar na língua materna. É preciso saber se comunicar em outra língua. No entanto, há casos em que até mesmo a língua materna deve ser posta de lado, ao menos fora do espaço familiar. É o que acontece com comunidades de imigrantes e grupos indígenas.

Segunda língua

²³ Além desta subárea fazem parte da linguística aplicada: a) uso da tradução /interpretação, b) uso da lexicografia / terminologia e, c) relações sociais / profissionais e linguagem, segundo quadro de Almeida Filho (2007.)

Segunda língua – L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que circula(m) setorialmente. Comparte muitos traços da língua materna, mas se diferencia por não ser um meio alternativo de interação (ARMENDÁRIZ, 2000). Pode constituir situações bem distintas para diferentes grupos ou atores sociais. Por exemplo:

- a) Indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua;
- b) Comunidades de culturas e línguas transplantadas num país falante de outra L e que lá vivem perenemente mantendo (pelo menos em parte) seus atributos originais vivos;
- c) Grupos étnicos autóctones falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional majoritária como língua segunda” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.65)

A partir do acima exposto e para exemplificar uma dessas possibilidades, posso dizer que em relação ao item (a) é possível incluir a mobilidade estudantil que se dá no âmbito do MERCOSUL Educacional. Em relação ao item (b) é válido situar os diferentes grupos de imigrantes e comunidades de descendentes de imigrantes que mantêm, ainda que parcialmente, sua língua ou dialeto de origem. Por fim, para exemplificar o item (c) as comunidades indígenas e o que tem ocorrido ao longo da história do processo de colonização tanto no Brasil quanto na Argentina. Em relação ao ensino de uma segunda língua, seria dar condições de desenvolver uma língua não materna que os alunos não dominam bem ou que dominam com lacunas. (ALMEIDA FILHO, 2007).

Língua estrangeira

Uma língua estrangeira – LE equivale, para Almeida Filho (2007), a outra língua em outra cultura de outro país pela qual há interesse institucionalizado em conhecê-la. Viabilizar o conhecimento dessa outra língua num ambiente formal institucional requer o estabelecimento de recursos, técnicas e estratégias pedagógicas específicas.

Língua oficial

Embora pareça óbvio, não posso deixar de fora o entendimento do que seja uma língua oficial uma vez que este termo aparece nos documentos do MERCOSUL educacional analisados. De acordo com Calvet (2007), as línguas oficiais são as línguas dos países-membro. Entretanto, o autor faz uma alerta em relação às funções da língua. Se em alguns casos língua oficial e língua nacional são usados como sinônimos, em outros pode não ter o mesmo sentido. Por exemplo, para um francês os dois termos são sinônimos, mas para um

habitante da África francófona não, pois língua oficial é a língua do Estado, mas as línguas nacionais serão as línguas africanas.

No processo de construção nacional, o papel do Estado é fundamental na unificação linguística e a unidade política se efetiva “por intermédio da codificação e da submissão dos dialetos e das outras línguas que porventura habitem um mesmo território” (ORTIZ, 1996, p.99)

Bilinguismo

Uma pessoa é bilíngue quando consegue dominar dois códigos linguísticos (duas línguas): a língua materna e uma outra que pode ser língua de contato, segunda língua ou língua estrangeira. (ARMENDÁRIZ, 2000). Para Elia (1987), esse uso vai desde o perfeito controle de mais de uma língua ao uso meramente pragmático de um desses códigos, para fins transnacionais.

O bilinguismo pode ser individual e dar-se de duas formas. Primeira: ele pode ser transmitido ou adquirido e ocorre quando, por exemplo, uma família de imigrantes se desloca para um país de língua diferente daquela falada na sua terra natal. Em casa falam/aprendem o idioma de seu país, mas com amigos e colegas de escola aprendem a língua do país onde estão. Também uma pessoa pode adquirir o caráter de bilíngue quando resolve estudar uma língua estrangeira, considera o autor.

Para pensar numa outra (possível) distinção das línguas. Em 2007, durante o I Fórum Internacional da Diversidade Linguística, realizado em Porto Alegre, o professor Gilvan Oliveira fez durante sua palestra referências ao espanhol no contexto regional sul. Segundo ele, o espanhol não deveria ser considerado como língua estrangeira ou como segunda língua (L2), mas como **língua de integração** dada a peculiaridade da situação linguística e política e cultural do MERCOSUL. Embora a referência tenha se restringido ao espanhol pela discussão que girava em torno da aprovação, no Brasil, da Lei 11.161/2005, caberia incluir o português como a outra língua de integração, tendo em vista que estas duas são consideradas as línguas oficiais do MERCOSUL.

Além destas distinções, em pesquisa realizada com professores de espanhol, Cavalheiro (2007) identificou outras nas falas dos sujeitos pesquisados. De acordo com esses sujeitos o espanhol seria uma **língua franca** do Cone Sul. Esta distinção é amplamente aceita e atribuída ao inglês no contexto mundial. Uma **língua hegemônica** pela forma como se expande na região do MERCOSUL, embora esta distinção também seja mais frequente em

relação à língua inglesa. Ainda, o espanhol foi considerado pelos sujeitos dessa pesquisa como **língua imposta** pelo MERCOSUL.

Políticas linguísticas – quem faz esta discussão?

No contexto MERCOSUL Educacional a discussão sobre as políticas linguísticas vem se dando em diferentes espaços por especialistas da área dentro do Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL) representantes dos países do MERCOSUL²⁴. A partir da análise de algumas das atas das reuniões desse grupo, apresento pontos e temas significativos para efeitos desta pesquisa.

Desde a primeira reunião, em 1997, o grupo tem incluído na sua agenda diversos temas como a preocupação com o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL (Ata 1/97) pelo que os especialistas dos países coincidem “en la necesidad de defender las variedades locales de las lenguas y de desarrollar propuestas didácticas propias de la región”. Nessa mesma reunião, o grupo propôs estudar a possibilidade da inclusão do guarani como mais uma das línguas oficiais do MERCOSUL e tratou da situação das línguas estrangeiras nos países do bloco como uma necessidade:

La necesidad de que se incluyan lenguas extranjeras en los currículos educativos y se promueva la formación de docentes de lenguas extranjeras. Se sostiene que El enfoque sobre este tema debe ser proyectivo, definiendo escenarios probables y deseables, y en consecuencia, políticas a corto, mediano y largo plazo. (MERCOSUR/RME/GTPL/ACTA N°1/97)²⁵

O destaque deste documento reside em que, desde o campo das políticas linguísticas, existe preocupação não só com o ensino das línguas, mas com aspectos relacionados à identidade, uma vez que considera as diversas realidades e variedades linguísticas locais. Também, o cuidado em realizar estudos prévios, projeção de impactos e resultados bem como a exequibilidade. Estes são aspectos importantes para a formulação de políticas, previstos no modelo de *policy cycle*. (SOUZA, 2005; 2006).

Um breve destaque. Tenho enfatizado desde a introdução que o recorte da pesquisa limita-se ao português e o espanhol, mas em vários momentos faço referência a outras línguas que fazem ou fizeram parte dos currículos escolares da educação básica. Entretanto, e a partir dos documentos do GTPL, não posso deixar de citar a língua guarani.

²⁴ Trato mais detalhadamente sobre a organização do MERCOSUL Educacional no capítulo 5

²⁵ Disponível em <http://www.ipol.org.br>

Em relação a esta língua, além de propor sua inclusão como mais uma língua oficial, na segunda reunião do GTPL em março de 2000, foi recomendado “respaldar la difusión de la lengua guaraní en los países miembros del Mercosur en consideración de su estatus de lengua oficial del Paraguay y el gran número de hablantes de esta lengua en la región”. Apesar de não ter elementos para saber qual o estágio atual desta questão, entendo que houve um avanço significativo com a elaboração das *Historietas del Mercosur*²⁶ nos idiomas espanhol, português e guarani.

O ensino das línguas oficiais do MERCOSUL é outro dos temas tratados no âmbito do GTPL. Este tema consta os documentos do MERCOSUL Educacional, dos quais trato no Capítulo 5. É possível perceber a preocupação com relação às línguas oficiais e nacionais, chamando a atenção para evitar problemas ocorridos em outras experiências de integração regional, como a União Européia, e o alerta para a visão demasiadamente economicista sobre o assunto:

Se sostiene que la protección de nuestras lenguas oficiales y nacionales pueden ayudarnos a evitar problemas ya vividos en otros procesos de integración regional como la UE. También se sostiene que hay argumentos comerciales para defender estos proyectos, puesto que se trata de productos que se pueden vender en la región. (MERCOSUR/RME/GTPL/ACTA N°1/97)

Outro dos temas tratados neste grupo e que é citado em algumas das atas é sobre a formação de professores de Espanhol e Português como língua estrangeira. Há relatos das delegações participantes²⁷ de algumas iniciativas de formação (Ata N°1/2000), cuja ocorrência se dava de forma isolada e em quantidade insuficiente para atender as necessidades da região. Sobre a quantidade insuficiente de professores o tema consta na Ata 1/97.

A importância da discussão desde a política e a participação de especialistas e legisladores para debater sobre políticas linguísticas regionais para o Espanhol e o Português esteve na pauta da VII reunião do GTPL.²⁸ Das três propostas que constam na pauta, a terceira trata sobre a realização de um seminário em parceria com o Parlamento do MERCOSUL, e com a participação de “especialistas, legisladores, executores e sujeitos-destinatários das políticas linguísticas”.

²⁶ Material na forma de história em quadrinhos elaborado para divulgação de histórias sobre o Mercosul.

²⁷ Participaram da III reunião do GTPL delegações da Argentina, Brasil, Uruguai e Chile.

²⁸ Material disponibilizado como Anexo V da LXVI reunião do CCR em setembro de 2008.

Outros atores que discutem políticas linguísticas no âmbito do MERCOSUL não fazem parte da organização do SEM, mas do espaço acadêmico. São pesquisadores vinculados à Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), que a cada biênio se reúnem em um Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas. Há também um *Grupo Disciplinario de Español y Portugués como Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras*. Estes são espaços de trocas acadêmicas significativos, embora de circulação de informações e participação restrita.

Durante o terceiro encontro de Pesquisadores de Políticas Linguísticas, realizado em 2007, na cidade argentina de Córdoba, os trabalhos apresentados por Sappia e Toniolo, Bein, Cantero, Gargiulo, Negrelli e Herreras, trouxeram informações importantes, desde a legislação e experiências sobre o ensino de português na Argentina.

No encontro de 2009, realizado na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, alguns dos trabalhos apresentados trouxeram a tônica sobre o português e o espanhol enquanto desafios enfrentados pelos dois países para a integração regional (MÓNACO et al, 2009; STURZA, 2009) e pelos sistemas educacionais (CRISTOFOLI, 2009). Também, o tema da planificação linguística, que é preciso considerar quando se fala do MERCOSUL (PROLO e KWIECIEN, 2009; FERIGOLO, 2009). Embora este último aspecto pareça ser mais discutido pelos especialistas uruguaios²⁹.

Por último, mas não menos importante, o Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL), com sede em Florianópolis que contribui participando do GTPL, disponibiliza textos de especialistas, legislação, divulgação de eventos e notícias da área.

3.5. Territórios em redefinição: currículos e políticas curriculares, aspectos gerais e modelo de análise

A partir do Estado e dos demais atores das políticas e das reformas curriculares “formais” (MOREIRA, 1995), que são aquelas que acrescentam, tiram ou substituem disciplinas e conteúdos, cabe incorporar algumas discussões em torno dos currículos e situar aspectos das políticas curriculares no Brasil e na Argentina.

McLaren e Giroux citados por Moreira (1995) consideram o currículo como uma forma de política cultural e “entender o currículo como forma de política cultural demanda

²⁹ Sobre as discussões de política linguística no Uruguai veja-se os documentos da ANEP (2008, 2009).

alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias” (MOREIRA, 1995, p.10). Portanto, questões curriculares não podem ser estudadas isoladamente, pois o currículo não está separado dos contextos histórico-político, social e cultural em que se dá o processo educativo (ESPINOSA, 1996). Essas categorias e contextos estão presentes no âmbito do MERCOSUL e do MERCOSUL Educacional, recorte desta pesquisa.

O currículo não é neutro, mas uma “arena política”, pois está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Não é um elemento transcendente e atemporal, tem uma história, vinculada a formas de organização da sociedade e da educação; é objeto social e histórico. (SACRISTÁN, 2000). Também nesse “território” se entrecruzam o saber e o poder, o domínio, o discurso e a regulação (SILVA, 1996).

Embora reconhecendo que há diversas relações de poder que atravessam os currículos, é preciso ter claro que nem sempre estas se apresentam de forma explícita. Outra questão a ser considerada é que os currículos também podem ser entendidos como representação (SILVA, 1996), portanto culturas, concepções, categorias estão nele representadas.

Quanto ao desenvolvimento e a trajetória do campo curricular no Brasil do século XX, Moreira (1990) realiza sua análise a partir da divisão por períodos. Apresenta também as influências recebidas tanto do contexto nacional quanto do contexto internacional. De acordo com a periodização do autor:

Anos 1920 e 1930

Os currículos fundamentavam-se numa base filosófica híbrida, que combinava princípios do positivismo de Herbart, Pestalozzi e dos jesuítas. Assumia assim um caráter elitista, segundo Moreira (1990).

Nesse período, o Brasil sofria as tensões provenientes do processo de urbanização, início da industrialização e a chegada de um grande contingente de imigrantes. Difundiam-se as ideias liberais e anarquistas, socialistas e comunistas. Ao mesmo tempo as associações católicas assumiam papel significativo e emergia o ideário da nacionalidade e de dar uma identidade nacional ao Brasil.

Na Argentina, o currículo foi objeto de debates na década de 40, do século XX, com a criação da Sociedade Pedagógica Argentina no ano de 1949, com o objetivo de transformar

essa sociedade num espaço privilegiado onde docentes e funcionários discutissem as “novas realidades” educacionais. (GAGLIANO; CAO, 1997)

Anos 1960 e 1970

As condições estruturais dos anos 60 acabaram favorecendo o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas. Após o golpe de 1964, as transformações no campo político, econômico e ideológico contribuíram para que o Brasil adotasse uma tendência tecnicista. Embora esta tendência fosse predominante, as ideias progressivistas também estiveram presentes no campo curricular durante este período.

A reforma universitária de 1968 e a reorganização do curso de Pedagogia em 1969 criaram as condições necessárias para consolidar a base institucional do campo do currículo na Universidade. Foram estabelecidos os currículos mínimos nos cursos de graduação e muitos estudos e planos relativos à organização escolar foram elaborados por especialistas americanos através de acordos do MEC com a *United State Agency for International Development* (USAID).

Nesse mesmo contexto nasce no Brasil um movimento muito diferente da tendência tecnicista voltado para a alfabetização de adultos. Criam-se centros de cultura popular e organiza-se o movimento de educação de base e surge uma tendência pedagógica crítica centrada principalmente nas ideias de Paulo Freire.

Anos 1980 e 1990

À periodização do autor acrescento um terceiro período situado entre os anos 1980 e 1990, principalmente, no qual fatores como o aceleração dos processos de globalização tiveram grande influência. A isso, acrescento a rápida difusão e as facilidades de acesso à rede mundial de computadores – Internet. Também, cumprem um papel mais evidente os organismos internacionais como a UNESCO e, no contexto regional sul americano, o próprio MERCOSUL.

Currículos são dinâmicos e temporalmente situados, portanto é importante salientar que diante das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, com uma nova organização política em diversos países, globalização da economia, dentre outros aspectos, caminhou-se para um processo ampliado de reformas, incluindo sistemas educacionais e currículos.

Abordando este assunto a partir do que aconteceu na América Latina, na análise sobre as reformas curriculares, Braslavsky (2001) considera que em países federativos a

transformação curricular desenvolveu-se em distintos planos simultaneamente: o nacional, o de cada estado ou província e o plano municipal. Nos países unitários, as mudanças se deram na articulação e interpenetração entre as políticas nacionais e as inovações institucionais.³⁰

Historicamente, a definição dos principais conteúdos foi de responsabilidade do estado nacional e o currículo devia ser o centro do projeto educativo nacional. A forte expansão, a descentralização e a redistribuição de responsabilidades orçamentárias nos sistemas educativos da América Latina puseram em questão essa atribuição. Atualmente, em alguns países a responsabilidade principal pela definição do currículo é do estado nacional, porém em outros é de responsabilidade dos estados provinciais. Para Braslavsky (2001), essa diferença se traduz na condição jurídica que adquirem os marcos curriculares de caráter nacional em cada país.

Haveria nos países latino-americanos “tendências compartilhadas na produção curricular”. Essas tendências não derivariam da elaboração de propostas idênticas desenvolvidas dentro ou fora da região para serem aplicadas em contextos diferentes, mas sim pela busca de soluções para os problemas da educação na América Latina. As referências nos mesmos espaços externos pautaram-se, principalmente, nos países europeus.

Para ilustrar esta afirmação, Braslavsky (2001) aponta que os materiais curriculares chilenos tomaram alguns elementos das propostas argentinas que, por sua vez, inspiraram-se naquele em alguns aspectos. No Brasil procurou-se recuperar aspectos de ambas as experiências e combiná-las com ideias inovadoras próprias; e na Bolívia circularam definições baseadas nas da Argentina, por exemplo. Em todos os casos apontados, a autora identificou bibliografia espanhola e francesa, e em menor medida norte-americana, portuguesa e de outros países externos à região.

Esta observação sobre a forte influência de bibliografia estrangeira é também apontada por Moreira (2000), a partir de pesquisa por ele coordenada e que envolveu dentre os sujeitos pesquisados membros “históricos” (destaque do autor) do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPED.

Na mesma pesquisa, um dos especialistas entrevistados considerava a necessidade de estudos na área de currículos levarem em conta o impacto das transformações culturais no currículo. Percebo que a questão vai além da inclusão ou exclusão de disciplinas. Pelo seu caráter temporal, os currículos têm acompanhado tendências internas e externas que envolvem

³⁰ Para Santiago (1999), Popkewitz faz uma diferenciação entre reforma e mudança. Reforma é uma palavra que se refere à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que tem uma perspectiva mais “científica” e menos normativa.

questões de cultura e de identidade e que, portanto, conduzem inclusive à redefinição dos objetivos curriculares.

Discorrer sobre aspectos curriculares e o papel do Estado, remete ao conceito de centralização curricular e Barbieri (1982) faz considerações acerca da centralização regional de programas de ensino e parte dos programas de conteúdos mínimos. A centralização do ensino praticada durante o governo Vargas (1933-1941), quando os programas eram elaborados por equipes do próprio ministério para serem aplicados em todas as escolas do país, foi duramente criticada por parte de educadores como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros. Nesta questão da centralização e dos conteúdos mínimos Barbieri (1982) chama a atenção para a restrita ou em alguns casos a inexistência da participação de professores que efetivamente estiveram atuando nas escolas.

Sintetizando suas observações, Barbieri (1982) destaca que esse processo de centralização foi um retrocesso e também um modelo que impôs um esquema de autoridade, sem conhecimento detalhado do sistema a nível operacional.

Sander (1988) parte do pressuposto de que há uma permanente tensão entre as políticas nacionais de ensino e a sua implantação nas diferentes regiões ou jurisdições administrativas dos países latino-americanos. Tensão essa, observada especialmente em áreas marginalizadas que sofrem, dentre outras razões, pela distribuição desigual de oportunidades educacionais e culturais. Nesse contexto, examina o significado, limites e possibilidades da centralização e da descentralização na gestão da educação (SANDER, 1995).

Como um dos antecedentes da expansão e complexidade dos sistemas educacionais da América Latina, Sander (1995) cita que os governos têm se preocupado em buscar novas soluções organizacionais e administrativas. Assim, práticas de descentralização, desconcentração, regionalização, municipalização, nuclearização foram sugeridas e adotadas nos diferentes países. Foram alternativas “ao centralismo político e administrativo que caracterizou a sociedade”. No campo educacional,

[...] a problemática da centralização/descentralização se refere à formulação da política educacional, à organização do sistema educacional como um todo, ao desenho curricular, à administração da educação, incluindo o seu sistema de pessoal e de remuneração e à responsabilidade de prover a infra-estrutura física para a rede escolar. (SANDER, 1988, p 54).

O autor lembra ainda que a história da administração da educação na América Latina se caracteriza pela centralização, cujas raízes estão na própria origem das nações latino-americanas.

Nos anos 80, do século XX, o empobrecimento das economias regionais na América Latina teria gerado crescentes conflitos internos articulados pelos governos centrais, acentuando a centralização. Para Sander (1988), essa tendência centralista também manifestou-se no setor educacional, uma vez que as políticas de ensino eram elaboradas por técnicos ligados à estrutura do poder central.

Sobre a afirmativa de Abud (1990), que os currículos constituem um poderoso instrumento de intervenção do Estado no ensino, chamo a atenção para a importância dos estudos curriculares e as diversas influências recebidas, a intervenção do Estado e as diferentes relações que se estabelecem: as políticas curriculares.

O currículo é um tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos. Muitas vezes essas políticas curriculares são fruto de polêmicas e decisões contínuas, “pois reformar, inovar, mudar a escola não tem sido (...) mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projetos sociais amplamente partilhados” (PACHECO, 2003, p.11). Não é novidade, aponta Santiago (2002, p.502), que as mudanças políticas, sociais e econômicas decorrentes do processo de globalização “venham exigindo dos governos atenção especial à educação e aos currículos em desenvolvimento nos diversos níveis de ensino”.

Tendo presente estas concepções de currículo em que relações de poder se manifestam e se entrecruzam com outras, trato a seguir das políticas curriculares, entendidas como parte essencial da política educacional.

Nas últimas décadas, em grande parte dos países, as políticas curriculares implicaram ações reguladoras, na descentralização, na distribuição de poder, na definição de currículos mínimos, nas diretrizes, e na criação de espaços para contemplar as especificidades regionais ou locais.

Em relação às políticas curriculares para a educação básica, Macedo (2002, p. 140-1) adverte que “os movimentos devem ser entendidos no novo quadro de desigualdades norte-sul que se constitui contemporaneamente”.

Dos contextos social, cultural e histórico do currículo, uma parte significativa é a política curricular “que estabelece decisivamente as coordenadas de tal texto. A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 107)

Para Sacristán (2000), em toda sociedade complexa existem regulações ordenadoras do currículo. Essa intervenção pode se dar em diferentes graus e modalidades, segundo épocas e modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o

sistema. Isto reforça o que foi apresentado no início do capítulo ao considerar tanto o currículo como as políticas curriculares como objetos ou elementos sociais e historicamente situados.

Uma política curricular, na concepção de Sacristán (2000), parece estar mais voltada para o conteúdo e as práticas do currículo, embora esta conceituação possa incluir os aspectos jurídicos e de ordenamento legal. Considero como sendo estas as que mais se evidenciam nas políticas curriculares nos países objeto do estudo. E também porque é a partir dessas instâncias de decisão que se estabelecem regras do funcionamento do sistema curricular. Portanto, a política é o primeiro condicionante direto do currículo (pois o regula) e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. Com base nessas concepções, o autor assim define política curricular:

Aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000, p.109)

É necessário considerar que nem sempre uma política curricular é coerente. Muitas vezes, as práticas se dispersam em regulações desconectadas entre si.

Com base em Ball e Bowe, Paiva, Fraganella e Dias (2007) afirmam que políticas de currículo são resultado de um ciclo contínuo e que os textos curriculares, ao serem produzidos carregam traços de diferentes perspectivas que favorecem a convergência/transferência de políticas. Essa circularidade se relaciona, ao mesmo tempo, com a convergência e com a heterogeneidade. O que Ball (2001) chama de “bricolagem”. Esses processos de negociação que se dão entre os contextos do ciclo de política em que se desenvolvem as políticas curriculares têm como característica a fragilidade. Fragilidade que resulta dos acordos e dos complexos processos de negociação, consideram Paiva, Fraganella e Dias (2007).

Portanto, sintetizando a concepção das autoras referidas anteriormente, uma política curricular enfatiza “caráter de construção numa abordagem cíclica, marcada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam” (PAIVA; FRAGANELLA; DIAS, 2007, p. 245).

As autoras já referidas destacam que políticas curriculares devem ser entendidas como produção de governos (nos diferentes âmbitos) e também como produção da cultura “do embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo”.

O alerta das autoras reside em que, ao considerar apenas o governo enquanto produtor de políticas curriculares não se consegue uma visão mais ampla da política e dos sujeitos envolvidos, ainda que este seja um ato importante.

Tomando por base a obra de Stephen Ball, Macedo (2002) alerta que a análise dos documentos curriculares precisa buscar compreender “as relações entre as restrições e as possibilidades”. E conclui que:

Os documentos de políticas curriculares são codificadas de forma complexa, em meio a lutas, negociação, compromissos, alianças, espelhando a sua própria historicidade. Mas é também verdade que, na qualidade de formuladores de políticas, os seus autores esforçam-se por controlar os significados dos documentos, de modo a facilitar a viabilização de determinadas finalidades sociopolíticas e dificultar outras. (MACEDO, 2002, p.138)

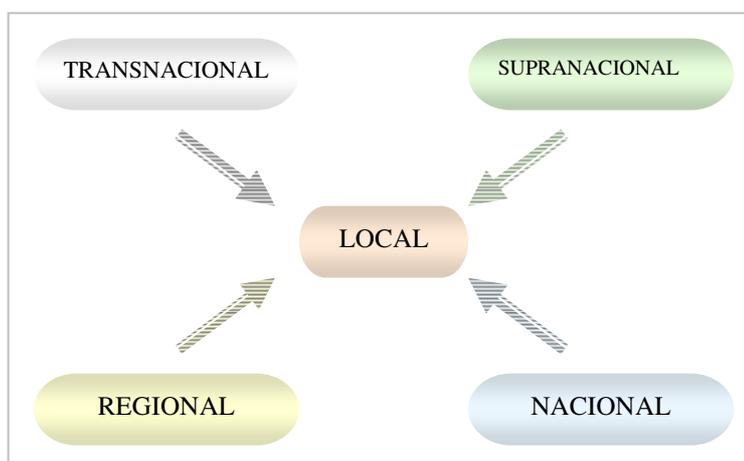
Pacheco e Vieira (2006) partem da realidade portuguesa e europeia e apresentam uma tipologia para analisar currículos e políticas curriculares. Tal modelo pode ser utilizado para estudos semelhantes na América Latina.

Os autores citam os dois pilares fundamentais do espaço europeu, que com as fronteiras cada vez mais extensas da União Europeia, enfrentam desafios sociais e econômicos e onde a educação e o currículo são chamados a desempenhar um papel central. Um desses pilares é a harmonização dos sistemas sociais (onde está incluída a educação). O outro é a afirmação da identidade no âmbito internacional. A essa tendência de uniformização dos currículos e dos sistemas de organização escolar o autor chama de “europeização do currículo”. É nesse contexto que trata da regulação das políticas educativas e curriculares.

Uma política pública implica alguma forma de regulação e de transferência. Nesse processo de transferência, deve ser valorizado o papel dos atores e a sua capacidade de participarem e reagirem aos processos de formulação e implementação de políticas públicas. Essa transferência da política educacional pode se verificar em nível interno e externo. Este último, em particular, destaca-se pela sinalização das trajetórias globalizantes, através de organismos “que funcionam como palcos de decisão política e que tendem para o

enfraquecimento das territorialidades nacional, regional e local” (PACHECO e VIEIRA, 2006, p.95). Esses diferentes níveis estão representados na Figura 4:

Figura 4 - Níveis de Territorialidade Política



Elaboração a partir de Pacheco e Vieira (2006)

Em épocas de grandes mudanças sociais, econômicas e políticas, as referências internas, de âmbito nacional e/ou regional não são as únicas justificativas para a introdução de reformas no campo educacional. Há outras referências externas ao âmbito local que em diferentes níveis também exercem grande influência nas reformas educacionais. As dimensões desses diferentes níveis de territorialidade são explicitadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Dimensões dos níveis de territorialidade política

1º nível	Dimensão transnacional	Está relacionada aos organismos internacionais como ONU, BIRD, FMI, AID.
2º nível	Dimensão supranacional	Está relacionada com as organizações intergovernamentais regionais como OEA, CEPAL, OREALC, MERCOSUL.
3º nível	Dimensão nacional	Origina-se no governo, na administração burocrática e no profissionalismo docente.
4º nível	Dimensão regional	Quando a região corresponde a um regime político-administrativo próprio, fundamentado nas suas características geográficas, econômicas, sociais e culturais, dentre outros. ³¹
5º nível	Dimensão local	Pode coincidir com as organizações locais como os conselhos municipais de educação.

Elaboração a partir de Pacheco e Vieira (2006)

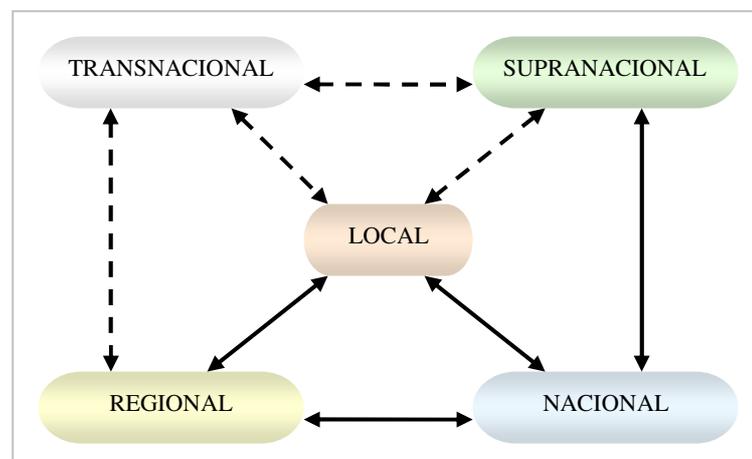
³¹ Em Portugal este tipo de organização está prevista na Constituição da República Portuguesa. Em relação à organização dos dois países aqui trabalhados tal dimensão corresponderia aos estados no Brasil e às províncias na Argentina.

Para caracterizar o terceiro nível - da dimensão nacional - os autores se baseiam em Barroso (apud PACHECO e VIEIRA, 2006). Assim, além da origem nas instâncias citadas no quadro acima o nível da dimensão nacional tem “na sedimentação e no hibridismo entre autonomia transnacional e o centralismo nacional, os processos; na coexistência de medidas contraditórias, os efeitos” (PACHECO e VIEIRA, 2006, p.99). Por fim, vale considerar que embora cada territorialidade tenha o seu espaço definido, todas elas fazem parte de um mesmo processo.

A partir dos níveis de territorialidade política, Pacheco e Vieira (2006) elaboram outra representação gráfica para demonstrar as redes coercitivas que existem nos processos de regulação de políticas curriculares. Concorro com os autores que, em determinadas políticas curriculares há imposição, mas nem sempre funciona dessa forma, pois é preciso considerar o papel que os diferentes atores da política assumem, isto pensando no âmbito local, quer seja mais amplo como uma rede municipal de ensino, quer seja no nível mais restrito, como a escola, por exemplo. Assim, faço a opção de utilizar o termo influência.

Utilizo a tipologia de regulação de políticas de Pacheco e Vieira (2006), pois é válida para tratar das políticas curriculares do Brasil, da Argentina e do âmbito do MERCOSUL Educacional. Esta tipologia é estabelecida de acordo com uma relação complexa e não linear dos processos e práticas de decisão e apresenta quatro níveis de regulação, representados na Figura 5, é possível observar essas trajetórias representadas pelas setas contínuas e as tracejadas.

Figura 5 - Percurso das influências nos processos de regulação



Influência direta ↔ Influência indireta ←- - - ->

Elaboração a partir de Pacheco e Vieira (2006)

Ainda para refletir sobre o tema abordado nesta pesquisa, mas sem pretensões de fazer comparação com as políticas europeias de currículo considero pertinente incluir alguns aspectos observados por Pacheco e Vieira (2006) ao analisar documentos referência para a educação na União Europeia e que podem ser válidas para a análise do MERCOSUL educacional.

Iniciando com o documento *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*, fica evidente que a europeização do currículo tem como fundamento a ideia de “Europa do conhecimento” projeto para o qual são traçados objetivos e metas que abrangem todos os níveis de ensino (PACHECO e VIEIRA, 2006). Analisando os documentos referência do MERCOSUL Educacional (Plano Trienal 1998-2000, Plano Estratégico 2001-2005 e Plano do Setor Educacional 2006-2010) é possível perceber a mesma estrutura.

Num outro documento basilar do currículo europeu, *Indicadores de qualidade do ensino básico e secundário*, elaborado para servir de modelo de avaliação dos sistemas educacionais nacionais³², estão os indicadores previstos: “Línguas estrangeiras – o domínio de diversas línguas comunitárias passou a constituir um pré-requisito para os cidadãos da União Européia poderem se beneficiar das oportunidades profissionais e pessoais que se lhes abrem no mercado único.”

Sobre esta área temática do currículo europeu, Pacheco e Vieira (2006) destacam as competências linguísticas constantes do documento-plano de ação *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*. Nele a União Européia estabelece como objetivo a promoção da aprendizagem das línguas e a diversidade linguística para que cada cidadão consiga competência de comunicação em pelo menos duas línguas, além da língua materna. No preâmbulo do documento consta que “cada Estado-membro assume plena responsabilidade pela organização dos seus sistemas educativos e pelos conteúdos dos respectivos programas, tanto nos ensino básico e secundário como na formação profissional, ensino superior e educação de adultos”. (PACHECO; VIEIRA, 2006, p.116).

Olhando o MERCOSUL Educacional e os documentos produzidos, percebi semelhança de objetivos/metasp. Mais ainda, no papel que cabe aos “Estados-membros” ou, nos termos do MERCOSUL, dos “Estados/países-membro” da organização dos sistemas educacionais (entendo aqui como inclusão do espanhol no Brasil e do português na

³² Pacheco e Vieira (2006) consideram que este documento pode ser considerado um texto de orientação curricular.

Argentina), novamente a intencionalidade ou orientação substantiva do documento apresenta traços comuns.

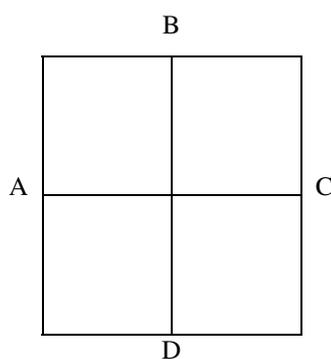
Nessa relação entre o internacional–supranacional e os efeitos no nacional é possível perceber influências, ideias e modelos de outras realidades. Como afirma Ball (2001, p.102), “a criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos”.

Políticas curriculares, como exposto neste capítulo, são bastante complexas tendo em vista níveis de territorialidade, questões de identidade, cultura, aspectos políticos. Assim, as políticas educacionais dos países que fazem parte do MERCOSUL e também das propostas do próprio MERCOSUL Educacional, onde a atuação dos atores dos diferentes contextos leva a concordar com a assertiva de que “o planejamento de políticas curriculares mais ambiciosas acarreta (...) problemas de implementação e coordenação entre múltiplos instrumentos e atores políticos” (AMANTEA et al, 2006, p. 66)

Enquanto os processos de globalização trazem consequências para o ensino e a aprendizagem, as políticas curriculares também são afetados por esse movimento, mas ao mesmo tempo, elas carregam singularidades (são as práticas, as concepções e a intencionalidade) de diferentes sujeitos no contexto educacional e social (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006). Para as autoras é preciso entender as políticas curriculares não só como produção de governos em seus diferentes âmbitos, mas também entendê-las como produtos da cultura.

Pacheco (2003) apresenta alguns parâmetros da autonomia em função dos aspectos organizacionais que cercam as políticas curriculares compondo quatro modelos e propõem o esquema representado na Figura 6.

Figura 6 – Critérios organizacionais das políticas curriculares



Elaboração a partir de Pacheco (2003)

Modelo A-B (política centralista) - A administração central tem papel determinante na concepção e operacionalização da política curricular. A responsabilidade é essencialmente política dos órgãos ministeriais. Os professores são implementadores das orientações e programas definidos com base num complexo quadro normativo.

Modelo D-C (política descentralista) - Predominam os territórios locais na contextualização da política em que projetos curriculares são concebidos, implementados e avaliados. Na recontextualização busca-se assegurar a igualdade.

Modelo A-D (política centralista e descentralista) - Prevalece a perspectiva normativa. A política curricular é descentralizada nos discursos e recentralizada nas práticas. A prática curricular tem autonomia nos discursos e textos curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado por meio do estabelecimento de referenciais concretos. Há autonomia, nos territórios, locais para (re)interpretar o currículo em função de propostas curriculares controlados administrativamente.

Modelo C-B (política descentralista e centralista) - A descentralização existe nos discursos e nas práticas. A administração central define os referenciais da política curricular ficando com os territórios locais a recontextualização (entre o que pode ser frente ao que deve ser)

Além dessas possibilidades para analisar as políticas curriculares Pacheco (2003) propõe ainda dois modelos para o estudo das políticas curriculares, que se aplicam tanto às macro quanto às micropolíticas. Trata-se dos modelos das racionalidades técnicas e das racionalidades contextuais.

3.5.1. Uma abordagem para o estudo das políticas curriculares: o modelo das racionalidades

Cada um desses modelos é composto de duas racionalidades. O modelo das Racionalidades Técnicas refere-se à Engenharia Tyleriana (com base na teoria de Tyler), na que predomina a Lógica do Estado, e à Engenharia Mercantil, regida pela Lógica do Mercado.

No modelo das racionalidades contextuais estão a Racionalidade Crítica onde prevalece a Lógica do Sujeito/Ator e a Racionalidade Cultural definida pela Lógica Cultural. A Figura 7 ajuda a melhor entender o lugar de cada uma dessas lógicas e racionalidades.

Figura 7 – Lógica na construção de políticas curriculares



Elaboração a partir de Pacheco (2003)

Esses dois modelos (das Racionalidades Técnicas e das Racionalidades Culturais) são entendidos enquanto campos de poder que atuam nas políticas curriculares, em diferentes momentos onde “cada lógica curricular é (...) um poder diferenciado que deve ser visto não só como um espaço próprio, com as suas dinâmicas e fronteiras específicas (...). Assim, o currículo é construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão” (PACHECO, 2003, p. 30).

A **Lógica do Estado** é de decisão administrativa na qual todos os aspectos do currículo são planejados de forma prescritiva. A planificação é feita pelos especialistas e a implementação pelos professores. As políticas curriculares estão fundamentadas na teoria liberal clássica, no Estado-providência e na gestão científica dos currículos.

A **Lógica do mercado** é delineada por três instrumentos (escola, currículo, avaliação). O mercado espera que o Estado se responsabilize pelos conteúdos e pela avaliação. Embora tendo uma orientação educativa global esta lógica responde, particularmente, aos interesses do mercado.

No grupo das racionalidades contextuais, a **Lógica do ator/sujeito** traz professores, alunos e outros sujeitos como decisores curriculares. Parte de uma noção deliberativa e processual do currículo sendo os sujeitos/atores os protagonistas.

Políticas curriculares são compreendidas como complexo processo de decisão que envolve sujeitos/atores que conflituam entre si e que agem em função de esquemas de auto-referencialidade. Traz a ideia de que a mudança não depende dos aspectos técnicos decididos pelo poder central e desconsiderando a ação dos atores.

Por último, na **Lógica cultural**, o currículo é discutido em uma perspectiva crítica como projeto cultural de políticas de identidade e representação e de centralidade da

comunidade educativa. As políticas curriculares são políticas de representação na medida em que o currículo é construído de forma relacional. As identidades são culturalmente construídas e o currículo é uma prática de identidade cujo sentido depende de uma política de localização (questiona o lugar herdado e ocupado) e de espaço (sensível aos contextos culturais e históricos).

Considerando esses aspectos históricos e culturais e também as relações de poder que permeiam as políticas educacionais e curriculares estão os conceitos e preceitos com os quais se procurou analisar as políticas para ensino de línguas estrangeiras na educação básica, objeto deste estudo. No capítulo seguinte, discorro fatos da história, cultura e poder nas relações entre os países ibéricos e entre estes e nações sul-americanas trazendo elementos de identidade, de integração e de expansionismo contemporâneo em que a língua desempenha um papel importante.

4. Entre o passado e o presente: identidade, integração e poder nas relações ibero-americanas e sul-americanas

Alguns antecedentes históricos que remontam ao século XV podem auxiliar a compreender como foram se configurando as relações que as nações sul-americanas mantêm entre si e com os países da península ibérica. Questões políticas e pretensões de expansão de domínio territorial levaram Espanha e Portugal a atravessar mares e levar sua organização política e social, sua religião e sua cultura às terras conquistadas. Dentre as heranças recebidas da cultura desses dois países encontra-se a língua. E é em torno dessa relação entre o que herdamos, o que somos e formas de poder que trato neste capítulo.

4.1. Antecedentes histórico-políticos: expansionismo ibérico e integracionismo sul-americano

O fim do século XV marcou uma etapa na história da língua espanhola. O ano 1492, em particular, pelo descobrimento da América por Cristóvão Colombo. Assim, a língua que se impôs em toda Espanha em alguns séculos foi implantada também no continente americano.

O século XV também foi significativo para Portugal, devido à expansão marítima, pelo trabalho de grandes navegadores. Essa expansão, para Walter (1997), também foi favorecida por um acontecimento político relacionado aos sucessos obtidos por Portugal na África e no Extremo Oriente e à descoberta de Colombo.

Como na época era o Papa quem dividia as terras coloniais das nações católicas, Portugal solicitou a arbitragem do Papa Alexandre VI que promulgou, em 1493, a Bula '*Inter Coeteras*' dividindo o mundo entre Castela e Portugal: "a leste de uma linha de demarcação que ia de um pólo a outro e passava a cem léguas ao largo dos Açores, os territórios a serem descobertos seriam possessão de Portugal; a oeste desta linha, pertenceriam a Castela". (WALTER, 1997, p.185)

Contudo, D. João II não ficou satisfeito e após muitas negociações com Espanha, em 1494, pelo Tratado de Tordesilhas, conseguiu que a linha passasse para 370 léguas, ficando parte do atual território brasileiro no espaço português.

O Brasil isolado em sua vastidão, permaneceu quase separado da América Latina na primeira metade do século XIX. Havia desconfiança de Bolívar em relação ao Brasil. O Império, especialmente o reinado de um filho do rei de Portugal –D. Pedro I–, poderia significar a persistência das idéias recolonizadoras da Santa Aliança em território americano. Essas desconfianças se espalharam pelo ideário político das elites *criollas* da América Latina por muito tempo. (SARAIVA, 1995, p.33)

Durante a primeira metade do século XX, posicionamentos adotados pelos países sul-americanos durante a Segunda Guerra Mundial, trouxeram consequências para as relações entre os países. Para Saraiva (1995, p.35), enquanto o Brasil procurou ser o aliado natural dos Estados Unidos na América do Sul, o fato “inibiu, em parte, tentativas de aproximação com alguns países latino-americanos, como a própria Argentina, que manteve uma posição de relativa neutralidade na guerra e no imediato pós-guerra”.

Até os anos 1980, Argentina pouco olhava para América Latina. Esta situação mudou a partir da Guerra das Malvinas, como relatou uma professora argentina³⁶:

“Sentíamos que nos habían pasado muchas cosas a América Latina y una cosa muy fuerte fue la guerra de Malvinas (...). Los únicos países que nos apoyaron fueron los de América Latina, salvo Chile. Entonces ahí nos quedó claro cuál era el lugar que teníamos”.

Esta guerra levou a Argentina a olhar para si mesma e se perceber parte da América do Sul e olhar para os “outros”, países sul-americanos, enquanto aliados, mas também a conduziu a outras situações que possibilitaram a aproximação com países como o Brasil. A língua portuguesa se fez presente pela música que as estações de rádio passaram a incluir na sua programação. Esta situação foi decorrente da proibição, pelo governo, da transmissão de músicas em inglês na programação das rádios. A língua inglesa ficou restrita aos currículos escolares.

³⁶ Fragmento de uma das entrevistas realizadas na pesquisa de mestrado (CRISTOFOLI, 2002)

4.2. Quem somos? Sobre a identidade de argentinos e brasileiros

Antes de discorrer sobre o tema, cabe salientar que tratar sobre identidade, um dos conceitos básicos da Antropologia, é uma tarefa complexa. Assim, o que apresento aqui são pequenas considerações em torno do assunto, sem pretender ultrapassar os limites da própria pesquisa.

Autores como Hall (2005), Reis (1999), Seyferth (1998), Poutignat; Streiff-Fenart (1998) têm discutido nas últimas décadas este conceito cujo maior destaque se deu em decorrência dos processos de globalização da economia e da mundialização da cultura (ORTIZ, 1996).

Em pesquisa anterior (CRISTOFOLI, 2002) tratei sobre a construção de uma identidade latino-americana e o papel do ensino de história nesse processo. Aqui, trato de introduzir a discussão sobre identidade ou identidades, considerando o recorte do MERCOSUL Educacional e o papel das línguas no processo de construir uma nova identidade para os países membros e associados do MERCOSUL.

Existia, de forma generalizada, a ideia do Brasil estar de costas para a América Latina e esta ideia permaneceu forte no imaginário das elites brasileiras e latino-americanas. Mas também a situação argentina é peculiar aos olhos de alguns pesquisadores, convencendo-se da postura dos argentinos de também estar de costas para a América Latina. Isso é reconhecido por Luna (1996, p.187) quando afirma: “Falemos com toda franqueza: os argentinos somos, em geral, muito pouco americanistas. O americano mal começa a aparecer de Córdoba para cima, quando uma capela, um rosto, um cantar, vai nos remetendo às origens pré-hispânicas”. Também, este autor se vale da geografia para sustentar o argumento de Argentina se voltar para ela mesma: “se observamos um globo terrestre veremos que nossa posição no mundo é muito periférica; estamos a uma enorme distância dos outros continentes e mesmo na vizinhança americana estamos como que pendurados no extremo sul” (LUNA, 1996, p.187). Considero que os argentinos se vêem como latino-americanos, mas têm uma identidade muito própria (CRISTOFOLI, 2004). Não é diferente do que ocorre em outras nações sul-americanas. E, a partir da cultura como um contexto, é possível considerar que temos identidades e não uma só identidade.

Nações relativamente novas, com grande número de imigrantes e descendentes na composição da sua população, tradicionalmente, os argentinos têm se identificado com o arquétipo do estrangeiro. E o estrangeiro está sempre distante e próximo. “Próximo: en la

medida en que rasgos comunes nos hacen parecidos. Lejano: en la medida que todos esos parecidos nos superan y nos aproximan de la mayoría”. (ROJO, 1996, p.123).

O brasileiro teria estruturado seus traços identitários num outro arquétipo: o mestiço que surge do encontro de culturas heterogêneas e, também de situações marcadas pela dominação. O mestiço não está em dois mundos as mesmo tempo nem entre culturas. Ele acaba definindo uma nova identidade. (ROJO, 1996). E essa identidade muito própria teria levado o Brasil a não se sentir parte da América Latina.

Para o argentino, o brasileiro representava o exótico tropical, o carnaval, lugar de turismo. Para o brasileiro, muitas vezes, o argentino resumia-se ao *porteño* ou ao *gaucho* do pampa. Mas, na década de 1980, o “outro” passa a ganhar uma representação diferente. Os países passam a ver uns aos outros como possíveis parceiros comerciais para enfrentar os novos desafios econômicos decorrentes da globalização dos mercados. Contudo, ainda existia uma fronteira que os separava: a língua. Brasil, uma ilha de falantes de português rodeada por um mar de falantes de espanhol.

Construir uma nova identidade, macro-regional ou do MERCOSUL implica considerar o princípio da alteridade, isto é, a existência de um “outro” diante do qual se constrói a própria identidade (AZEVEDO, 2003)

A partir do “nós”, argentinos e brasileiros, e de nossas diversas identidades, pensar na construção de uma identidade regional e latino-americana parece utópico. Entretanto, existe a possibilidade de construir essa identidade latino-americana a partir de configurações regionais, nacionais e locais. É o que considera Steffan (1994) assinalando cinco identidades regionais das quais destaco aquelas relacionadas com o espaço geográfico da América do sul. Assim existiria a identidade do Cone Sul (Argentina, Chile, Uruguai e partes do sul do Brasil e do Paraguai); a identidade Andina (Bolívia, Peru, partes do Chile e Equador); a identidade Circuncaribe (Colômbia, Venezuela, países da América Central e Caribe); Brasileira (com traços próprios relacionada com a identidade do Cone sul e a Circuncaribenha.

Pensando a partir do MERCOSUL, é preciso buscar essa nova identidade na diversidade. Talvez seja este cuidado que deva ser tomado sempre -e algumas experiências como o Programa de Escolas de Fronteiras dão conta da concretização dessa possibilidade- tanto ao planejar quanto ao implementar políticas no âmbito do MERCOSUL Educacional, particularmente em relação aos currículos escolares.

4.3. A língua como herança da colonização e instrumento de comunicação

Deixando a história, parto para as fronteiras modernas, em especial na América do Sul: a fronteira lusófonos–hispanófonos. Comparando a extensão de fronteiras na América do Sul, trato sobre a Argentina e o Brasil.

Durante o período expansionista das grandes navegações da era moderna, espanhóis e portugueses submeteram diferentes povos. Levaram sua estrutura política e de poder, sua religião e sua língua, dentre outras manifestações culturais.

Em relação à língua “herdada” dos colonizadores, a Figura 10 apresenta os países onde a língua portuguesa foi assimilada e adotada como língua oficial. Com isto não estou desconsiderando a existência e o uso de outras línguas, apenas faço um recorte específico.

Figura 10 – Mapa dos países lusófonos



Olhando o mapa, é possível observar que a maior concentração de países lusófonos está na África, em seis países: Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Na Ásia, o português é a língua de Macau e do Timor Leste. No continente americano o Brasil, onde se concentra a maior população lusófona do mundo.

Embora ainda presente em países asiáticos e alguns africanos, o português gradativamente vai cedendo espaço a outras línguas regionais ou internacionais. Em Macau, por exemplo, há cátedras da universidade que são ministradas em português e outras em

chinês. Em países africanos, como Guiné Bissau, há expansão da língua francesa decorrente do comércio e vínculo com países francófonos. Até mesmo em Portugal, as universidades têm cátedras ministradas em inglês, uma necessidade decorrente dos acordos lingüísticos da UE³⁷.

Isso não significa que a língua portuguesa esteja ameaçada, mas, surpreende ver o avanço e a penetração da língua inglesa nos diferentes territórios. Isto não é novidade, se for observada a situação da Índia que mantém suas línguas, porém se comunica cada vez mais em inglês, a língua herdada dos britânicos, que é considerada uma língua universal.

Na mesma lógica histórica da expansão européia do século XVI, a Espanha concentrou a colonização no Novo Mundo. Embora em tempos passados seus domínios se estendessem a outros continentes, também. A Figura 11 apresenta os países que adotaram a língua espanhola como sua língua oficial.

Figura 11 – Mapa dos países hispanofalantes



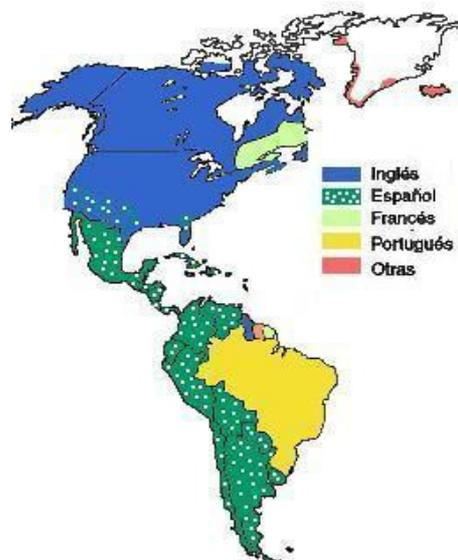
Neste mapa é possível observar a concentração dos países de fala hispânica, praticamente de norte a sul do continente. América do Norte: México; América Central: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá, Cuba, Porto Rico e República Dominicana. Na América do Sul: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Uruguai e Paraguai. No continente africano aparece novamente a Guiné Equatorial, pois este país tem três línguas oficiais (português, espanhol e francês).

³⁷ Relatos de participantes do Seminário Internacional de Educação Superior na Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) realizado em Porto Alegre, maio de 2009.

Olhando a disposição geográfica desses países o mapa parece apontar para uma maior coesão/concentração dos países que falam o espanhol. Seria essa organização/disposição geográfica um fator de fortalecimento das “fronteiras” desta língua em relação ao Brasil?

Como resultado dos movimentos migratórios de hispanófonos de origem mexicana (em maior número) e de países da América Central e do Sul a língua espanhola já é a segunda mais falada nos Estados Unidos. Na adaptação do mapa de línguas (Figura 12) é possível observar essa expansão em território americano. Da costa oeste à costa leste, com maior concentração próxima à fronteira com o México e na Flórida.

Figura 12 – Línguas dominantes no continente americano



O tema, considerado a partir das representações, leva a perguntar: a língua é de quem? O português é a língua de Camões? O espanhol é a língua de Cervantes? É difícil pensar assim em termos de MERCOSUL. O português é a língua do Brasil, de Portugal, da Angola. O espanhol é da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e de tantos outros países do continente. Contudo, em relação à língua espanhola, o estreitamento das relações entre o Ministério da Educação do Brasil e uma entidade cultural espanhola reacendeu a polêmica e mobilizou professores de espanhol e suas associações representativas de todo o país. É sobre as principais entidades de cultura e difusão da língua espanhola e portuguesa que trato a seguir.

4.4. Expansionismo contemporâneo-integracionismo regional: mediação pela língua

Com a internacionalização do comércio, mas acelerado nas últimas décadas, haveria uma tendência à estandardização de algumas línguas universais ou internacionais como o árabe, francês, inglês e espanhol, cobrindo determinadas áreas geográficas (ORTIZ, 1996). Assim, o português, mesmo que falado por milhares de habitantes, não aparece nessa categoria³⁸.

Com os processos de globalização e a abertura dos mercados internacionais, houve a necessidade de estabelecer a comunicação ampliada, era preciso uma língua. Com isso, o inglês acabou se firmando como a língua universal³⁹ dos negócios e da Internet e, como segunda língua de comunicação universal, pouco a pouco o espanhol foi ganhando destaque. No contexto regional do MERCOSUL, ao espanhol soma-se o português. Como lembra Ortiz (1996, p. 220):

Apesar do desenvolvimento espetacular das tecnologias, não devemos imaginar que vivemos em um mundo sem fronteiras, como se o espaço estivesse definitivamente superado pela velocidade do tempo. Seria mais correto dizer que a modernidade, ao romper com a geografia tradicional, cria novos limites.

Sobre as línguas, é possível dizer que o território não é um suporte identitário forte. Estas funcionam como instâncias ou manifestações de poder para incluir ou excluir, numa relação dialética, nós e os outros, no contexto global e as novas territorialidades do mundo moderno. Talvez seja um processo de reterritorialização ou, como defende Haesbaert (2004), de uma *multiterritorialização* linguística no Brasil e na América do Sul.

Trato aqui de um primeiro pressuposto para a rápida expansão do espanhol no Brasil. Na maioria dos países latino-americanos, fala-se espanhol sendo o Brasil o único a falar o português. Considerando que o espanhol é uma língua de comunicação internacional, poderia existir, por parte do Brasil, a necessidade de promover o ensino da língua espanhola para superar essa fronteira.

³⁸ Durante a Assembléia Geral das Nações Unidas por ocasião da proclamação do Ano Internacional das Línguas, em 2008, foi enfatizada a importância da igualdade dos seis idiomas oficiais estabelecidos pela ONU: árabe, chinês, espanhol, francês, italiano e russo.

³⁹ Hoje o inglês ganha destaque enquanto língua internacional/universal ou, como alguns autores consideram “língua franca”, lugar que tempos atrás foi ocupado pelo francês. (ORTIZ, 1996)

Também, ao considerar o contexto do MERCOSUL, há outro, relacionado ao cenário mundial e a compromissos meramente econômicos, o que conduz a um segundo pressuposto: compromissos econômicos entre o Brasil e a Espanha e grandes interesses comerciais deste último em solo brasileiro poderiam ter servido de estímulo para reforçar a inclusão o espanhol como língua estrangeira no sistema educacional.

Desde os aspectos mais econômicos das relações entre Brasil, Argentina e a Espanha, para Fernández (2005, p.20),

Los lazos comerciales con España se han estrechado y robustecido en el último lustro. El informe de Santiago Mora Poveda, elaborado sobre datos del Ministerio de Economía y Hacienda español, sostiene que Brasil, junto con Argentina, es el mercado más importante para la exportación española en Iberoamérica.

Outra das explicações para esse significativo crescimento das exportações, com base no mesmo relatório, estaria relacionada com a abertura comercial do Brasil, a partir do Plano Real principalmente, afirma Fernández (2005).

A partir do que foi apresentado na parte inicial do capítulo, considero que há movimentos expansionistas contemporâneos, não mais de conquistas territoriais, mas de cunho cultural. E aqui considero que são atores importantes as instituições culturais como o Instituto Brasil-Argentina, o Instituto Camões e o Instituto Cervantes.

O Instituto Camões⁴⁰ foi criado em 1992 em substituição ao Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP). É de caráter público integrado na administração indireta do Estado. Possui autonomia administrativa e patrimônio próprio. Os centros de língua do Instituto estão, em sua maioria na Europa e na África. Na Argentina o Instituto tem um centro na cidade de Buenos Aires. A missão do instituto é:

Propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, assegurar a presença de leitores de português nas universidades estrangeiras e gerir a rede do ensino de português no estrangeiro a nível básico e secundário, em coordenação com outros departamentos governamentais, em especial os Ministérios da Educação, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da Cultura. (INSTITUTO CAMÕES, 2009).

Dentre as diversas atribuições destaco algumas relacionadas com ensino da língua portuguesa, parcerias e formação de professores:

⁴⁰ Informações disponíveis em <http://www.instituto-camoes.pt/missao-do-instituto-camoes/missao-do-instituto-camoes.html> . Acesso em 5 out. 2009.

- a) Estruturar e coordenar a política de difusão e promoção da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro e promover o português como língua de comunicação internacional;
- c) Estabelecer programas de apoio à criação de departamentos de português em universidades estrangeiras e à contratação local de docentes;
- d) Promover, coordenar e desenvolver a realização de cursos de língua portuguesa e outros conteúdos culturais quer em sistema presencial quer por recurso a tecnologias de informação e comunicação;
- e) Desenvolver, em cooperação com universidades portuguesas ou estrangeiras, sistemas de avaliação e certificação de competências pedagógico-didáticas para o ensino/aprendizagem do português e de competências comunicativas em português;
- f) Estabelecer parcerias e apoiar a realização de estudos e trabalhos de investigação sobre a presença e estatuto da língua e cultura portuguesas, designadamente na perspectiva da sua difusão internacional;
- m) Desenvolver e coordenar a atividade de formação de professores nas áreas da língua e cultura portuguesas;
- n) Coordenar a atividade da rede de docência de língua e cultura portuguesas no estrangeiro ao nível do ensino básico e secundário;
- o) Apoiar a criação e o funcionamento de cátedras de português e centros de língua portuguesa junto de instituições estrangeiras de ensino superior e de organismos internacionais;
- q) Editar materiais de divulgação da língua e cultura portuguesas em distintos suportes.

O Instituto Camões em Buenos Aires foi criado em 1999. As informações disponibilizadas no site destacam a importância dessa presença, considerando o MERCOSUL.

Este Centro de Língua Portuguesa-Instituto Camões foi o primeiro criado num país do Mercosul, onde o Português e o Espanhol são línguas obrigatórias. É portanto um momento de grande significado histórico. A divulgação da Língua Portuguesa na América do Sul deve constituir um objectivo estratégico no conjunto dos programas do Instituto Camões para a região. (INSTITUTO CAMÕES, 2009).

Segundo informação do site, o Centro em Buenos Aires permitiu estruturar um plano voltado à capacitação de professores para o ensino de português. Foi proposto então que escolas designassem professores para fazer um curso de formação na área do Português

Língua Estrangeira em Portugal. Dentre as escolas consta a (antiga) Escola Superior de Línguas, hoje Faculdade de Línguas da Universidade Nacional de Cordoba.⁴¹

Quanto ao Instituto Cervantes (IC), trata-se de uma instituição pública criada pela Espanha em 1991 voltada para a promoção e o ensino da língua espanhola e para a difusão da cultura espanhola e hispano-americana. Os Centros são em maior número na Europa, África e Ásia. No Brasil, o IC está presente, desde 1998, e tem centros em nove cidades: Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Recife.

Dentre os objetivos do Instituto Cervantes, destaco:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.⁴²

A missão do IC é a promoção e o ensino da língua espanhola. O Instituto articula suas atividades em três linhas principais: o ensino da língua, a formação de professores e a avaliação e certificação. Dessas linhas de ação, apresento alguns recortes selecionados:

La enseñanza de la lengua se realiza conforme a un extenso programa de cursos impartidos a través de la red de centros en el mundo y adaptados a las necesidades específicas de las zonas geográficas, idiomáticas y socioculturales en las que el Instituto lleva a cabo su labor docente.

La formación de los profesores es para el Instituto una responsabilidad ineludible que se concreta en un creciente programa de actividades formativas (...). El Departamento de Formación de Profesores desarrolla diferentes programas de formación, entre las cuales se encuentra el Máster de formación de profesores, así como actividades realizadas en colaboración con otras instituciones y con universidades.

La evaluación y la certificación representa uno de los pilares fundamentales de la acción del Instituto, pues contribuye a garantizar una adecuada y eficaz enseñanza de la lengua española en todo el mundo. La mayor expresión de la actividad en este ámbito son los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en tanto que títulos oficiales y acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia de España.⁴³

⁴¹ Todas as informações estão disponíveis em <http://www.instituto-camoes.pt/centros-de-lingua-portuguesa-america-do-sul/centro-de-lingua-portuguesa-em-buenos-aires.html>. Acesso em 19 dez. 2009

⁴² Informações disponíveis em http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm. Acesso em 20 dez.2009

⁴³ Disponível em http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/presentacion_lengua_y_ensenanza.htm

Acessando a página do IC em Porto Alegre, em busca de informações, deparei-me com um destaque “*Declaración sobre la labor del Instituto Cervantes en Brasil*”. O documento não tem data nem assinaturas, mas pelo seu teor, provavelmente foi elaborado e disponibilizado posteriormente à polêmica Declaração de Intenções assinada entre o IC e o MEC em agosto de 2009⁴⁴.

Estes institutos não são os únicos. Brasil e Argentina também tem investido em centros culturais para divulgar a língua e a cultura de seu país⁴⁵. Entretanto os centros europeus em questão tem se empenhado em levar a diversas partes do mundo o que em tempos remotos foi um forte elemento dos processos de conquista: a língua. É claro e notório que Espanha tem sido bastante eficiente em ampliar sua rede no Brasil, bem diferente do Instituto Camões em Argentina, por exemplo. Disso depreende-se que, independente da forma de atuação de cada um desses institutos culturais, a língua espanhola tem maior inserção.

Alguns aspectos tratados aqui são retomados em capítulos subsequentes. Contudo, considero importante fazer algumas considerações sobre poder e identidade. Tentei trazer um pouco da história e da (di)visão entre Espanha e Portugal, que foi incorporada nos lugares por onde expandiram seus impérios e de como a língua, enquanto aspecto cultural identitário, também acompanhou essa expansão. Entendo que uma das fronteiras que separaram os territórios tomados e colonizados por estes dois países europeus é, sem dúvida, a língua. A outra fronteira tem sido em relação ao poder e à política, pois considerando a organização dos estados nacionais latino-americanos existiu historicamente uma desconfiança mútua.

Este último não foi um elemento suficientemente forte ao ponto de impedir tentativas integracionistas (geralmente de ordem econômica), mas revelou que não há um conhecimento mútuo, o que leva à criação de representações sobre esse “outro”. Uma dessas representações tem levado o brasileiro a não se considerar como latino-americano por não falar o espanhol associando o argentino com o portenho. Também, por esse desconhecimento, o argentino tem considerado o brasileiro como invasor (pois a história marcadamente nacionalista assim o fez) e o Brasil como o país do carnaval e das praias. Ambos os países e povos desconhecem a diversidade cultural do outro.

⁴⁴ Disponível em <http://portoalegre.cervantes.es/imagenes/File/declaracion%20institucional%20brasil.pdf>. Acesso em 14 jan.2010

⁴⁵ O Instituto Cultural Brasil-Argentina (ICBA) sediado no Rio de Janeiro oferece cursos de língua espanhola, investe em eventos culturais e também tem firmado parcerias (Termo de Cooperação) para o ensino de espanhol com o Colégio Militar do Paraná. Informação disponível em <http://www.icba.com.br>

Há similitudes e especificidades que foram ignoradas durante muito tempo e que agora reforçam o marco dos desafios para a construção de uma identidade regional nos termos propostos pelo MERCOSUL. Desafio este que cabe sobremaneira à educação, como será tratado adiante no estudo dos documentos do MERCOSUL Educacional.

Também e ainda sobre línguas, essas adquiriram uma expressividade significativa nas últimas décadas pela expansão e ampliação de meios de comunicação e da escolha de algumas línguas em caráter universal (ORTIZ, 1996). E aqui entram como atores as instituições de divulgação de língua e cultura portuguesa e espanhola.

Pelo apresentado tanto em relação ao Instituto Camões, quanto ao Instituto Cervantes, estes têm ampliado seus territórios linguísticos e superado fronteiras ao instalar seus centros em diferentes países do mundo. Entretanto, possivelmente pelo *status* que a língua espanhola ocupa hoje como parte do rol de línguas universais, a presença do Instituto Cervantes tenha destaque.

O Instituto Camões tem usado o argumento do MERCOSUL para reforçar a importância da divulgação da língua portuguesa. Entretanto, o Instituto Cervantes tem marcado presença no Brasil de forma significativa. Nos dois casos, vale lembrar a consideração de Malhadas (1994) sobre o termo fronteira, desse significante com dois significados, dependendo do lado da fronteira onde se está.

Para pensar sobre o assunto seria possível inferir que se o Instituto Camões marca presença na Argentina, a existência de apenas um centro em Buenos Aires pode ser visto como pouco interesse na cultura e na língua lusitana por parte dos argentinos. Pelo lado do Instituto Cervantes, visto desde Espanha, poderia ser a conquista de um território de lusófonos e o reconhecimento da importância da língua desse país europeu e para os brasileiros poderia ser uma necessidade de se internacionalizar e superar um “isolacionismo linguístico” na América do Sul.

O tema das línguas enquanto instrumento de comunicação também tem seu lugar nos currículos escolares motivo pelo qual tanto Brasil quanto Argentina têm produzido textos de políticas curriculares ao longo do século XX e também nesta primeira década do século XXI tendo como contexto o panorama latino-americano de reformas educacionais e o MERCOSUL em que atores internacionais também vem atuando não como expansionistas, mas parceiros de diversas políticas de âmbito regional e nacional.

5. Políticas educacionais, currículos e línguas: contextos e textos do século XX

Em alguns momentos históricos a referência ou omissão de língua(s) serviu para expressar uma relação de poder ora em defesa de uma identidade, ora para negar identidades, reforçar bases de um projeto nacional. Referências à educação, aos currículos e às línguas constam em diversos documentos, tanto do ordenamento legal brasileiro quando do argentino.

Embora o foco da pesquisa esteja centrado nas últimas décadas do século XX, é importante fazer um resgate histórico, inclusive porque leis recentes se baseiam em documentos não tão novos, como é o caso da Lei 1.420 de 1884, que esteve vigente até a década de 90 do século XX, na Argentina.

A partir dos textos constitucionais e passando pelo ordenamento legal para a educação dos dois países, neste capítulo tento mostrar um pouco dos contextos de influência e de produção dos textos educacionais. Nos textos constitucionais, o interesse recaiu nas referências à educação nacional e também em aspectos alusivos a identidade, formação da nacionalidade, imigração e aos grupos indígenas. Isso porque, considerando elementos de cultura e identidade é possível ver pela referência explícita ou pela ausência, aquilo que foi priorizado nos textos constitucionais. No ordenamento legal da educação estudado foram incluídas as leis orgânicas e leis de diretrizes e bases da educação nacional, pareceres, resoluções e decretos.

5.1. Contextos de influência e de produção dos textos educacionais na primeira metade do século XX

Neste período, tanto a Argentina quanto o Brasil, delinearão e implementaram seus processos de organização nacional. Apesar das semelhanças existentes nesse período, para melhor organizar o texto, fiz opção por tratar separadamente os contextos de influência e de produção de textos legais para a educação dos dois países.

5.1.1. Construção da Nação, a educação e as línguas estrangeiras no Brasil até 1950

Na primeira Constituição republicana do Brasil, de 1891, foi estabelecido no Art. 35 do Capítulo IV – Das Atribuições do Congresso, que eram de sua incumbência, embora sem caráter privativo “Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais”.

Ao incentivar a imigração no Brasil, a educação não escapou dessa influência. Para Sucupira (1996, p.100-1), durante o período da Velha República, as organizações civis, preocupadas com a relação ensino-nacionalidade-progresso tiveram uma atuação importante e significativa. Caberia à União centralizar a instrução pública mediante a ‘escola única’. Assim, “emergiria a coesão nacional, o caráter nacional, patrocinadas pela orientação também nacional fornecida pela União. Ou seja, a unidade nacional seria o resultado de uma unidade pedagógica coordenada pela União.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ao ideário da construção da nação, somava-se a ascensão de formas partidárias de organização e pressão. Naquele momento, era preciso substituir a forma de trabalho vigente por uma outra mais adequada ao sistema de mercado e, ao mesmo tempo, sem o agito político anarquista.

Era necessário voltar a educação para uma orientação nacional. Sintetizando o pensamento predominante na época, Sucupira (1996, p.102) afirma:

Logo ao imigrante, *o migrante*; ao internacional, *o nacional*. Só que a passagem do regional (de onde provinha o migrante) ao nacional (a industrialização como processo homogeneizador) exigia um centro político de direção unificada (União) e uma mediação institucional de socialização de igual âmbito: a educação escolar com diretrizes e bases para todo o país.

Segundo Bittencourt (1990), já em 1919, o ideário nacionalista havia desencadeado uma política que visava parte da população estrangeira, com o fechamento das escolas nos mesmos moldes de 1939, mas que atingiu principalmente os grupos anarquistas que haviam instalado escolas na capital paulista e no interior. Em 1917, imigrantes do sul do país protestaram quando ocorreu a primeira intervenção da União, fechando várias escolas rurais. Tal protesto deveu-se, em parte, ao empobrecimento dos currículos dessas escolas, ao se vincularem ao ensino oficial.

Na carta constitucional de 1934, no Título V – Da família, da educação e da cultura, o Capítulo II, o Art.150 é específico sobre Educação e Cultura:

Compete à União:

(...)

Parágrafo único. O Plano Nacional de Educação constante da lei federal, nos termos dos arts. 5º, XIV, e 39, 8, letras “a” e “e”, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;”

Nesta constituição, a liberdade do ensino considerava que ensinar não era monopólio do Estado. A ênfase no nacional, na língua nacional era necessária, pois ainda nessa década funcionavam algumas escolas particulares que pertenciam a comunidades de imigrantes onde as aulas eram ministradas na língua de origem daquela comunidade sendo que o português era a língua estrangeira.⁴⁶

Também, a legislação previa a contratação de professores estrangeiros, embora por tempo determinado, nesse documento, citado por Sucupira (1996, p.35).

Art. 158. É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento
§ 1º. Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

Na Constituição decretada em 1937, Sucupira (1996) observa que na parte da Organização Nacional, aparece a referência às Diretrizes da educação nacional como uma competência exclusiva da União.

Art.15. Compete privativamente à União:

(...)

IX. Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art. 16. Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

(...)

XXIV. Diretrizes da educação nacional

⁴⁶ Apenas para ilustrar a questão dos estrangeiros e das escolas destes, Bittencourt (1990) informa que na década de 1930, segundo a Diretoria de ensino de São Paulo, havia mais de 300 escolas particulares mantidas por estrangeiros. Os alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros representavam uma parcela significativa dos alunos das escolas paulistas. Em 1936 nas escolas primárias essa parcela equivalia a 56,85% das matrículas efetivas.

Com o Decreto-Lei 1202, de 8 de abril de 1939, também chamado de Constituição, (época em que muitas escolas de imigrantes foram fechadas), evidenciou-se a política de construir e dar uma identidade própria ao Brasil, criar a nacionalidade brasileira. Mantinha-se a exaltação à pátria e ao nacional:

Art. 32. Terão a sua vigência condicionada à aprovação do Presidente da República os decretos-leis que dispuserem, no todo ou em parte sobre:

(...)

VII. Escolas de grau secundário e superior e regulamentação, no todo ou em parte, do ensino de qualquer grau;

Art. 53. A bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todos os Estados e Municípios, proibidos quaisquer outros símbolos de caráter local.

Em síntese, é possível afirmar que partir do século XX, o Brasil passou a fortalecer sua estrutura republicana e coube à educação escolar cumprir um papel importante na formação da “brasilidade” enquanto identidade nacional. Tal identidade visava fortalecer a união das unidades da federação, dos estados, em um único e forte ideário nacional. Ao mesmo tempo, havia o objetivo de desarticular ou enfraquecer as diversas identidades dos imigrantes vindos de outros países e disseminados pelo sul e sudeste do país, principalmente. Com isso, a normativa educacional passou a dar destaque ao ensino da língua portuguesa como elemento essencial para construir e fortalecer a nacionalidade brasileira.

Na década de 1930, o país buscava construir um projeto de Nação e também de nacionalidade. Nesse processo os governantes viam o papel fundamental que a educação deveria cumprir para alcançar os objetivos propostos, em consonância com o horizonte ideológico. O ensino deveria ser mais adequado à modernização almejada pelo país e ser o complemento para orientar e organizar a construção da nacionalidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Dentro do período conhecido como Reforma Francisco Campos, com o Decreto 19.890 de abril de 1931 que promoveu a reforma do ensino secundário e, um ano depois, com o Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização dessa etapa do ensino.

Com o currículo enciclopédico desta época houve uma verdadeira reforma que criou uma situação completamente nova para a escola secundária. A Reforma Francisco Campos teve o mérito de “dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro

complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.” (ROMANELLI, 2007, p.135).

Com base na organização curricular a partir da reforma Francisco Campos, (ROMANELLI, 2007) chamo atenção para as línguas nos diferentes ciclos escolares. Havia tanto diversidade quanto quantidade de séries onde deveriam ser oferecidas a língua vernácula, o latim e as línguas estrangeiras. No Quadro 4 constam essas línguas, oferecidas Ciclo Fundamental.

Quadro 4 – Línguas estrangeiras no Ciclo Fundamental do ensino secundário (Reforma Francisco Campos)

DISCIPLINA	SÉRIE
Português	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Latim	IV, V
Alemão	Facultativo

Elaboração a partir de Romanelli (2007)

Observe-se que, além de uma língua clássica, como o latim, estavam presentes no currículo o francês o inglês e o alemão. Esta última língua hoje presente em currículos de algumas escolas públicas no Rio Grande do Sul⁴⁷. Nesse período, os currículos escolares (em relação ao ensino de línguas estrangeiras) tiveram caráter plurilíngue, principalmente no Ciclo Fundamental do Ensino Secundário. Já no ciclo complementar as línguas estrangeiras seriam mais presentes para as turmas que se preparavam para os cursos superiores de ciências e profissões da área da saúde, enquanto que para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura não constava a oferta de nenhuma língua estrangeira no currículo, a matemática, a física e o desenho tomaram este espaço. As línguas oferecidas no ciclo complementar podem ser observadas no Quadro 5.

⁴⁷ Ainda na região sul do Brasil, o estado de Santa Catarina também oferece essas línguas no seu sistema educacional. Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/Secretaria/documentos>>. Acesso em: 09 jun. 2009

**Quadro 5 – Línguas estrangeiras no ciclo complementar do ensino secundário
(Reforma Francisco Campos)**

Para candidatos à Faculdade de Direito (2 séries)		Para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia (2 séries)	
DISCIPLINA	SÉRIE	DISCIPLINA	SÉRIE
Latim	I, II	Alemão	I, II
		Inglês	I, II

Elaboração a partir de Romanelli (2007)

Com o advento do Estado Novo, em 1937, foi definido o papel que a educação deveria exercer no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. Na década seguinte, durante a gestão do ministro de Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, foram implementadas reformas às quais se deu o nome de Leis Orgânicas do Ensino que flexibilizaram e ampliaram as reformas do ministro Francisco Campos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Os documentos emanados do poder central referentes à educação, até a década de 1940, estiveram mais voltados para a organização da educação, particularmente às etapas da escolarização seu papel para a formação de mão de obra e formação docente. Os currículos, marcadamente nacionalistas, tinham ênfase na pátria tanto do ponto de vista do ensino da língua portuguesa, como de uma história marcadamente nacional. Também se dava grande importância à formação moral e cívica para formar o cidadão.

Foram quatro as Leis Orgânicas do período sancionadas em forma de Decreto-Lei pelo Estado brasileiro, estabelecendo diretrizes para todos os níveis da educação e pelos quais se manteve a dualidade curricular do ensino:

- Decreto-lei 4244 de 9 de abril de 1942 → Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943 → Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-lei 8.529 de 2 de janeiro de 1946 → Lei Orgânica do Ensino Primário e
- Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 → Lei Orgânica do Ensino Normal.

Com o Decreto–Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, especificamente no Art.22, reestruturava-se o ensino num primeiro ciclo, chamado ginásial, e um segundo ciclo subdividido em clássico e científico. Os currículos ficaram estruturados em dois ciclos: o

Ciclo Ginásial, como pode ser observado no Quadro 6 o segundo ciclo, dividido em Clássico e Científico, como consta no Quadro 7.

**Quadro 6 - Línguas estrangeiras pela Lei Orgânica do Ensino Secundário 1942
1º ciclo – Ginásial**

DISCIPLINA	SÉRIE
Português	I, II, III, IV
Latim	I, II, III, IV
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV

Elaboração a partir de Romanelli (2007)

**Quadro 7 - Línguas estrangeiras pela Lei Orgânica do Ensino Secundário 1942
2º ciclo – Clássico e Científico**

Curso Clássico (3 séries)		Curso Científico (3 séries)	
DISCIPLINA	SÉRIE	DISCIPLINA	SÉRIE
Português	I, II, III	Português	I, II, III
Latim	I, II, III	Francês	I, II
Grego (optativo)	I, II, III	Inglês	I, II
Francês	Optativo	Espanhol	I
Inglês	Optativo		
Espanhol	I, II		

Elaboração a partir de Romanelli (2007)

Nesta organização do ensino, algumas línguas como o grego, o inglês e o francês aparecem nos currículos escolares como optativas no Curso Clássico. Apesar disso manteve-se um currículo de caráter plurilíngue. Muito diferente do que aconteceu no Ensino Normal, oficializado através do Decreto – Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946, no qual o currículo não inclui o ensino de línguas estrangeiras. Claramente, a ênfase residia na formação para o ensino da língua nacional. Salienta-se, neste momento, a primeira visibilidade do ensino oficial de espanhol nas escolas brasileiras.

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, o contexto era outro. O governo fechou as escolas de imigrantes deixando clara a opção política de unificar a nação e fortalecer o ideário nacional. A redefinição de conflitos político-ideológicos no mundo constituiu o ambiente dos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1946. (SUCUPIRA, 1996).

Essa Constituição, promulgada em setembro, do mesmo ano, reafirma no Capítulo I – Disposições Preliminares do Título I – Da Organização Federal, no Art. 5º, entre as Competências da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

No Capítulo II – Da Educação e da Cultura, o Art. 168 refere que a legislação do ensino adotava como um de seus princípios a garantia de liberdade de cátedra. Entretanto, para Oliveira (1996), no debate sobre educação o centro das discussões foi o ensino religioso, conduzindo as discussões para além do âmbito educacional, inserindo-as na relação Estado–Igreja Católica.

Com essa nova Constituição era preciso adequar os currículos escolares aos novos princípios, formando-se então uma comissão de especialistas encabeçada por Lourenço Filho. Uma reforma geral da educação foi assim elaborada e enviada ao Congresso Nacional em 1948. Na década de 1950, nos anos de governo Kubistchek, já se falava na relação entre educação e desenvolvimento: o modelo do *nacional–desenvolvimentismo* e a educação foram entendidos e vistos como binômio importante desse projeto.

5.1.2. Construção da Nação, a educação e as línguas estrangeiras na Argentina até 1950

Entre o final do século XIX e primeira metade do século XX a Argentina também passou pela estruturação do seu sistema educacional e vivenciou situação semelhante à brasileira em relação ao grande número de imigrantes que chegaram ao país.

A Constituição Nacional argentina foi sancionada pelo *Congreso General Constituyente* em maio de 1853. Reformada pela *Convención Nacional "ad hoc"* em 25 de setembro de 1860 e com as reformas das convenções de 1866, 1898 e 1956 (BRAVO, 2006). Portanto, diferentemente do Brasil, a Constituição sancionada em 1853 esteve em vigência até 1994.

O processo de nacionalização na Argentina, também se valeu da educação. Mais ainda, o “combate” contra as escolas de estrangeiros, que eram considerados uma ameaça, serviu como fator motivador para melhorar a educação no país ao final do século XIX e início do século XX (BERTONI, 2001).

Os educadores entendiam que não era somente nacionalizar, mas, principalmente, instruir os filhos de estrangeiros e que impor uma “argentinização” não daria resultados satisfatórios. Os defensores dessa argentinização das crianças propuseram outros caminhos:

“si se quiere que los hijos de los extrajeros concurren a nuestras escuelas pues empeñémonos em que sean tan superiores a las que ellos fundan, que ellos mismos lo reconozcan” (BERTONI, 2001, p.201).

Para Luna (1995), a educação e a imigração foram dois alicerces muito importantes da Argentina. Na Constituição de 1853, o Capítulo Quarto – Atribuições do Congresso traz referências à educação junto com outras áreas de interesse para o país.

Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

Como já afirmei, a preocupação com os imigrantes e a necessidade de argentinizar essa população deu a tônica da política argentina para a educação.

A primeira lei argentina sobre educação foi a Ley 1.420 de 8 de julho de 1884, sobre a “educação comum”. Esse documento tratava da escola obrigatória que correspondia ao nível Primário (como o ensino fundamental brasileiro) composto de sete “grados” (séries) para atender todas as crianças de seis a quatorze anos. A educação primária era obrigatória, gratuita e laica. Cabe salientar aqui uma diferença importante para a escolarização brasileira e argentina, no século XX.

Essa lei continha apenas três referências à língua e todas em relação à língua nacional (Art.6). Tradicionalmente, na Argentina, o ensino de línguas estrangeiras tem feito parte do currículo do Secundário (ensino médio), nível de escolaridade ministrado nos *Colegios Nacionales*.

Bein (2007) considera que a Lei 1420/1884 foi uma política clara de “castellanización” estando de acordo com o projeto político nacional e político-cultural de criar uma nacionalidade. Neste aspecto coincide com a análise de Bertoni (2001) e Berenblum (2003).

Nos documentos argentinos, referências importantes sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação secundária constam nos arquivos da *Biblioteca Nacional de Maestros*. Ali estão digitalizados os primeiros exemplares de *El Monitor de la Educación*

Común, publicação fundada por Domingo Faustino Sarmiento quando ocupava o cargo de *Superintendente General de Escuelas*, em 1881.

El Monitor era órgão oficial de difusão do *Consejo Nacional de Educación*⁴⁸ e também funcionava como canal de comunicação entre o Conselho e os professores (BERTONI, 2001). Atas, dados estatísticos, informes de autoridades e funcionários das diferentes jurisdições nacionais, discursos de diretores e professores, além de outros documentos tudo consta nessa publicação. Além de tratar sobre a educação Argentina, também trazia informações de outros países latino-americanos.

Ao final do século XIX foram definidas as características gerais no que, posteriormente, constituíram as modalidades tradicionais do Secundário (Bachiller, Comercial, Normal e Técnico). Estas modalidades estiveram presentes no sistema educacional até 1993 (DINIESE, 2007)⁴⁹. Quanto ao ensino de línguas, nos planos de curso dos *Colegios Nacionales* consta que as línguas estrangeiras estudadas eram o inglês, o alemão e o latim. Em 1917, durante o governo do presidente Hipólito Irigoyen tornou-se obrigatório o ensino do inglês, do italiano e do francês nos *Colégios Nacionales* e *Liceos*. Em relação ao curso Normal, no documento da Instrução Pública que tratava desta formação, constam as duas línguas estrangeiras em que os candidatos a obter diploma de *Maestro* ou *Maestra* para o ensino Primário deveriam prestar exame: francês e inglês.

Durante o governo do presidente Castillo, em 1942, o Senado e a Câmara de Deputados da Nação sancionaram a Ley 12.766, de 10 de setembro de 1942, que incluiu nos planos de estudo dos estabelecimentos de ensino vinculados ao *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* o ensino da língua portuguesa. A oferta se daria no 5º ano e seria de caráter optativo para os alunos. Esta Lei previa ainda a criação da cátedra de idioma português nos institutos de professorado. Em dezembro do mesmo ano, em conformidade com a Lei citada acima, o Decreto 14.0109 de 31 de dezembro de 1942 estabeleceu que a partir do ano letivo de 1943 fosse incluído nos planos de estudos dos *Colégios, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales de Profesores, Escuelas Nacionales de Comercio e Industriales*, o ensino da língua portuguesa no 5º ano e com carga horária semanal de três aulas. Também este caso foi de caráter optativo para os alunos. Aqueles que optassem pelo português não estavam

⁴⁸ Este Conselho foi criado em 1882.

⁴⁹ De acordo com o documento do DINIECE (2007) a modalidade Normal sofreu transformações em 1969. A formação docente foi transformada em nível Terciário.

isentos de cursar a língua estrangeira estabelecida na legislação para os planos de ensino dessas escolas.⁵⁰

Desde o campo político Argentina vivia momentos de um nacionalismo difuso (LUNA, 1996) pautado na defesa da indústria nacional e em diminuir a dependência da Grã-Bretanha romper e um presidente obstinado em impor sua própria vontade. Na educação as políticas tendiam ao centralismo e o nacionalismo “impregnava” os currículos (PUIGGRÓS, 2008)

5.2. Contextos de influência e de produção dos textos educacionais, 1950 - 1980

Shiroma, Marcondes e Evangelista (2000, p.29) lembram que, no Brasil, o debate e a luta ideológica travada ao final dos anos 1940 persistiram até a década de 60 quando, em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61 “com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira é de 1961, sendo no Art. 9º a Lei 4.024/61 atribui ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade de estabelecer as disciplinas obrigatórias para o ensino médio bem como estabelecer o currículo mínimo dos cursos de ensino superior.

O Título VII – Da Educação de Grau Médio, no Capítulo II, trata do Ensino Secundário. O art. 40 trata da competência do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, como estabelecimento de currículos do ensino superior e de indicar as disciplinas obrigatórias do ensino médio. Coube aos conselhos a atribuição de estabelecer os currículos:

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;

Ainda no Capítulo II – Do Ensino Secundário, o Art. 44 faz referência à variedade de currículos, deixando aos estabelecimentos de ensino a escolha das matérias optativas: “O

⁵⁰ Documentos e informações adicionais disponíveis em <http://www.me.gov.ar/bnm>

ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos”

Esta primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional foi resultado da acomodação de interesses, mas promoveu poucas alterações nas exigências para a organização curricular e institucional dos diferentes graus de ensino. Com esta lei as línguas estrangeiras até então consideradas obrigatórias, passam a ser optativas (LUNA, 2007) e a obrigatoriedade ficou restrita apenas ao então segundo grau. Uma das vantagens apresentadas pela Lei 4.024 de 1961 foi o fato de não ter prescrito um currículo fixo ou rígido de abrangência nacional (ROMANELLI, 2007). Os trabalhos durante o Congresso Constituinte de 1966-67 levantaram a necessidade de adaptar a Constituição de 1946 às exigências do modelo militar – tecnocrático implantado pelo golpe de 1964 (HORTA, 1996).

Como bem lembra Fávero (1996) havia um Plano Trienal para o período 1963-65, coordenado por Celso Furtado. Esse plano propunha para o ensino médio, pela primeira vez, um caráter não-propedêutico e profissionalizante. Em 1967, época em que já estavam em vigência os acordos MEC/USAID, e com o Plano Estratégico de Desenvolvimento, “tratou-se de adequar o projeto nacional, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino e de formação profissional, ao novo projeto nacional. Para tanto, princípios, diretrizes, experiências, mecanismos e instrumentos foram abandonados, extintos ou substituídos” (FÁVERO, 1996, p.253).

Dos acordos assinados não há nenhum específico sobre currículos. Entretanto um dos níveis de abrangência desses acordos foi o treinamento de pessoal docente e técnico. Desses acordos o aspecto mais significativo reside no fato “de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para ‘justificar’ a necessidade de cooperação” (ROMANELLI, 2007, p.209).

Na Lei 5.692 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 11 de agosto de 1971, não há referências específicas ao ensino de língua estrangeira. O tema ficou a cargo do Conselho Federal de Educação que emitiu o Parecer CFE 853/71 e a Resolução CFE 08/71, fixando o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e definindo seus objetivos. Consta no Art. 4º da Resolução que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

Nesse período dos anos 1970, durante a ditadura militar, Argentina iniciou o processo de descentralização educacional e, ao final dos anos 1980, houve uma nova etapa de descentralização com a transferência de serviços às províncias.

O período compreendido entre 1976 e 1982 o setor educacional argentino foi o mais instável de todos (TEDESCO, 1983), numa época em que os currículos foram fortemente afetados. A década de 1970 teve como um dos marcos a descentralização da administração federal da educação básica quando foi transferida para as províncias que passaram a ganhar papel de destaque tanto no financiamento quanto nos aspectos curriculares (AGUILAR, 2000).

Como resalta Tedesco (1983, p. 25), “es preciso no perder de vista que las transformaciones curriculares no tienen efectos garantizados administrativamente ni resultados inmediatos, salvo el caso de modificaciones en la estructura del sistema (creación de nuevas modalidades, cambios en la configuración de los ciclos, etc.”. Para aquele momento e para o momento atual esta afirmativa do autor deve ser considerada ao analisar as políticas curriculares tanto da Argentina quanto do Brasil.

Já no Brasil, com a Lei 5.692/71, o ensino foi organizado em 1º e 2º grau e o desenho curricular proposto foi duramente criticado pelo seu caráter autoritário, que caracterizou o regime militar (Santiago, 2002). Cabe lembrar que a sanção desta Lei se deu num contexto político particular em que os atores estatais estavam representados pelos militares. Este tipo de regime não foi exclusivo do Brasil e da Argentina. Assim, há alguns traços comuns nas políticas educacionais de vários países latino-americanos tanto do ponto de vista da especial atenção dada aos currículos quanto da temporalidade dessas leis.

São pontos-chave da Lei 5.692/71 a extensão da obrigatoriedade de quatro para oito anos (faixa etária dos sete aos quatorze anos) e a generalização do ensino profissionalizante

no 2º grau. Para Germano (1993), a adoção da profissionalização foi uma visão utilitarista expressa na tentativa de vincular diretamente o sistema educacional com o sistema ocupacional. Isto é, objetivo era prover habilitação / qualificação para o mercado de trabalho via sistema educacional. Daí o caráter terminal que tinha esta etapa do ensino. Pondera ainda que com o regime militar evidenciou-se a falência da política educacional para o 2º grau.

Para Aguilar (2000) na política educacional, havia uma organização burocrática bastante centralizada, com ampla cobertura e pouca inovação curricular. Em relação às décadas de 1970-1980, Casassus (2001) elabora um quadro de estruturas comparadas do qual extraio alguns dos itens que interessam para este trabalho, a partir do recorte temporal do autor. No Quadro 8 é possível observar a organização centralizada nos dois países.

Quadro 8 – Aspectos da política educacional 1970-1980 no Brasil e na Argentina

ASPECTOS	ARGENTINA	BRASIL
	1978 – 1993	1971 – 1988
Política educacional	Nacional	Nacional
Normas	Nacionais	Nacionais, estaduais e municipais
Currículo	Nacional e ajuste provincial	Nacional, estadual e municipais

Elaboração a partir de Casassus (2001)

A experiência autoritária no Brasil se deu no período (1964-1985) e na Argentina no período (1976-1983), intercalando com momentos democráticos desde 1966. Entretanto, mesmo com os tempos diferentes, tanto no Brasil quanto na Argentina a transição para a democracia nos anos 1980 foi marcada por ambigüidades resultantes da coexistência de elementos autoritários e democráticos, analisa Aguilar (2000).

A análise de Riz (apud AGUILAR, 2000), ao avaliar a transição democrática na Argentina e no Brasil, considera que há diferenças. Na Argentina a queda do regime militar foi a consequência da própria política do regime e da derrota sofrida na Guerra das Malvinas. Argentina seria o único caso de países do cone sul em que houve “transição por colapso” (VALENZUELA, apud AGUILAR, 2000). No caso brasileiro houve um processo de negociação que gradativamente caminhou para as eleições de 1985.

Considerando os contextos políticos, econômicos e educacionais dos anos 1980 houve a transição do período de governos militares para governos civis democráticos. Tanto em nível nacional quanto internacional observou-se uma mudança de ênfase nas políticas onde o nacional continuou presente, mas não como o mote principal. Nos novos tempos não cabia insistir na questão nacional, na seguridade nacional e na identidade nacional.

As características gerais da política educacional da época apontavam para uma organização burocrática bastante centralizada, com ampla cobertura e pouca inovação curricular (AGUILAR, 2000) e foi com essa realidade que teve início um processo de reformas educacionais na Argentina e no Brasil.

Nessa década de 1980 no governo de Raúl Alfonsín (1983-89) e de José Sarney (1985-1990) houve formulação de políticas públicas e redefinição do papel do Estado em direção democrática. O período foi marcado por demandas sociais decorrentes da democratização. (AGUILAR, 2000). Na Argentina se manifestou na convocação e realização do II Congresso Pedagógico Nacional, onde diversos aspectos da educação foram discutidos. Dentre eles o delineamento curricular. No Brasil o marco foi a Assembléia Constituinte.

Estas características da cultura política e do ordenamento da educação são importantes para a compreensão da política e da realidade escolar quanto ao ensino de línguas estrangeiras e do espanhol em particular.

5.3. Reformas educacionais na América Latina, contextos nacionais e internacionais das últimas décadas

Nas últimas décadas do século XX, quase todos os países da América Latina realizaram reformas na educação com a adoção de novos modelos de organização e gestão da educação pública (ROSAR; KRAWCZYK, 2001). A influência ou sujeição a prescrições da economia (BALL, 2001) que tem afetado a educação é considerada na análise de Cecília Braslavsky (2001, p.17), quando diz que “a mundialização e a transnacionalização da economia colocam a necessidade de que a educação de diferentes países tenha alguns padrões em comum, para evitar que a população de alguns países fique totalmente à margem de certas áreas de produção e de desenvolvimento”. Com isso, a maior parte dos países da América Latina, particularmente os países da América do Sul promoveram reformas curriculares.⁵¹

As reformas dos anos 90 do século XX, geralmente com enfoques economicistas foram orientadas por organismos internacionais e por atores locais estavam voltadas para a melhoria da qualidade, principalmente da educação básica. (CANDAUI, 1999). A necessidade

⁵¹ No contexto europeu também nesse período foram realizadas reformas nos sistemas educacionais e no ensino médio. Os argumentos da reforma coincidem com os latino-americanos. Não só preparar o jovem para a universidade, mas também para o mundo do trabalho. Também as preocupações em aproximar os sistemas educacionais para assim evitar problemas de homologação de diplomas, favorecer a mobilidade estudantil e de trabalhadores, apresentam semelhança com o que vem se observando no âmbito do MERCOSUL.

explícita na época girava em torno do processo de globalização dos mercados e a preparação das novas gerações para o mercado de trabalho, a eficiência e os avanços tecnológicos, sem esquecer as novas demandas dos processos de democratização. Uma das etapas da escolarização que sofreu fortemente essas mudanças foi o ensino médio, talvez por ser a etapa entre o ensino fundamental e o ensino superior (PACHECO, 2002). Além desses desafios de influência externa, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo ensino médio tem sido a sua identidade frágil.

Razões institucionais, vinculadas ao papel do estado nacional e da educação secundária, levaram a Argentina a ser o primeiro país latino-americano a colocar em prática uma política de melhoramento da educação secundária, ainda nos anos 1980⁵². Num segundo momento mais países se somaram a este movimento, em particular o Chile e o Uruguai e, posteriormente, outros como Brasil, Peru e Bolívia. Em todos esses países, a questão curricular ocupou um lugar destacado “que se resolve com cada vez maior intervenção e interação dos distintos níveis institucionais do governo: o nacional, o provincial e, inclusive, o municipal” (BRASLAVSKY, 2001, p.13).

Segundo Lampert (2002), os períodos de reforma e de ajustes na Educação dos países da América Latina não foram iguais: no Chile foram realizados entre 1973 e 1979, mas fracassaram em 1981–1983. A Argentina faz sua tentativa neoliberal entre 1976 e 1979. A partir de 1989–1990, a maior parte dos países latino-americanos desenvolve seus processos de reforma e ajuste. Assim, tanto Braslavsky (2001) quanto Lampert (2002) coincidem em apontar a década de 1990 como o período em que a maior parte dos países latino-americanos desenvolve seus processos de reforma e ajuste educacional. A inspiração dessas reformas se deu, muitas vezes, em modelos europeus⁵³. No caso argentino, as reformas ocorridas ao longo dos anos 1990 tiveram nos aspectos curriculares um dos principais elementos de intervenção sobre o sistema educacional. (AMATEA et al, 2006).

Para Casassus (2001) foram cinco os marcos ou contextos das reformas educacionais na educação dos países latino-americanos, a partir das quais houve mudanças na legislação educacional dos diversos países. O autor destaca contextos que são de nível internacional ou supranacional sintetizados no Quadro 9:

⁵² A autora informa que a transferência dos estabelecimentos educativos da nação para as províncias interrompeu a consolidação dessa política.

⁵³ O modelo de organização da educação na Argentina parece ter buscado inspiração no modelo espanhol.

Quadro 9 - Marcos dos contextos de reformas educacionais na América Latina

1º marco	1990 – Conferência Mundial de Educação para Todos – Tailândia
2º marco	1991 – PROMEDLAC IV – Reunião de ministros de educação convocados pela UNESCO para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe – Equador ⁵⁴
3º marco	1992 – 24ª Reunião da CEPAL que convocou ministros da economia e finanças – Chile
4º marco	1993 – PROMEDLAC V – Chile
5º marco	1993 – Seminário Internacional sobre descentralização e currículo. Foi organizado pela UNESCO (foi mais técnico que político) – Chile

Elaboração a parti de Casassus (2001)

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, a lei brasileira um artigo trata sobre a oferta nos currículos escolares do Ensino Médio (inciso III do Art. 36 Lei 9.394/96). Na lei argentina não há tal referência. Mas, em contrapartida, foi elaborado um documento específico sobre o tema: a *Resolución 66/97* do *Consejo Federal de Cultura y Educación* de outubro de 1997, denominado *Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas*⁵⁵.

Nessas reformas ocorridas ou em andamento, a questão curricular⁵⁶ ganha lugar de destaque. Podem ser percebidas a intervenção e interação dos distintos níveis institucionais de governo: nacional, estadual e, inclusive, o municipal.

Em linhas gerais, existe uma tendência a propor que o ponto de partida para os processos de construção curricular na América Latina deva ser o desafio de formar competências (Braslavsky, 2001). Assim como aconteceu na Argentina e no Chile, por exemplo, não tem sido diferente no Brasil, onde as reformas educacionais visam dar o novo sentido ao ensino médio, qual seja, o de formar competências e identidades. Na leitura de documentos como o *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) na Argentina e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio, no Brasil, essa tendência em formar competências e identidades é explicitada. De modo geral, essas reformas acompanharam as tendências internacionais.

Nesse novo sentido em que caminham os currículos dos diferentes países da América Latina situo a questão do ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica. Para Braslavsky (2001), tradicionalmente, no ensino médio dos países latino-americanos, se ensinavam, além da língua nacional, poucas línguas estrangeiras que, praticamente sem

⁵⁴ Casassus (2001) destaca que para a CLACSO este foi o marco mais importante no âmbito da política educacional na década de 1990.

⁵⁵ A mesma nomenclatura é utilizada pela União Européia.

⁵⁶ Em relação às políticas curriculares, reconhecemos que em alguns aspectos existe uma indefinição ou um leque de concepções do que seja currículo. Tal tema é tratado por autores como Moreira (1990), Forquin (1993), Sacristán (1998), Silva e Moreira (1999), Pacheco (2002), dentre outros.

exceção e em ordem de incorporação, eram o francês, o italiano, o inglês e, ocasionalmente, o alemão.

Com o avanço da globalização, o inglês passa a ganhar maior espaço, enquanto uma língua instrumental voltada para a comunicação internacional (BRASLAVSKY, 2001, ESPIGA, 2002). Também, o fator econômico tem elevado a língua inglesa a um patamar hegemônico (Bastos, 2007)⁵⁷.

Olhando a temática a partir da nossa realidade nacional e supranacional ou regional, situo o MERCOSUL Educacional⁵⁸. No caso do Brasil e dos demais países do MERCOSUL⁵⁹, ganham destaque as políticas para o ensino das línguas estrangeiras espanhol e o português.

5.4. Organismos internacionais: influência externa e partícipes em políticas regionais

Reformas desencadeadas na última década do século XX contaram com a participação de diversos organismos internacionais. Possivelmente, a influência marcante veio do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esses organismos elaboraram documentos que prescreviam orientações a serem adotadas, mas também produziam as justificativas das reformas. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

No contexto latino-americano e no âmbito do MERCOSUL, há organismos que vêm participando em projetos na região. Um deles é a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). É um organismo internacional, intergovernamental, voltado para a cooperação entre os países ibero-americanos atuando na educação, na ciência, na tecnologia e na cultura no contexto do desenvolvimento integral, da

⁵⁷ Noam Chomsky em entrevista a Dieterich (2001) considera que para além de uma questão comunicacional a língua inglesa também está relacionada com o lugar de poder assumido pelos países anglofalantes que se transformaram em potências mundialmente dominantes, ficando América Latina na condição de subordinada.

⁵⁸ Sobre o assunto veja-se <http://www.sic.inep.gov.br/>.

⁵⁹ Além do Brasil, são Estados - membros Argentina, Paraguai e Uruguai. Estados Associados: Bolívia e Chile. Recentemente a Venezuela foi incorporada.

democracia e da integração regional. Sediado em Madri, na Espanha, conta com Escritórios Regionais em diversos países inclusive na Argentina e no Brasil⁶⁰.

Dos fins e objetivos da OEI destaco um deles que faz referência às línguas:

Contribuir para a difusão das línguas espanhola e portuguesa e para o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas do seu ensino, assim como para a sua conservação e preservação nas minorias culturais residentes em outros países. Fomentar, ao mesmo tempo, a educação bilingüe para preservar a identidade multicultural dos povos da América Latina, expressa no plurilingüismo da sua cultura.⁶¹

No âmbito do MERCOSUL educacional, uma das participações mais efetivas da OEI tem sido junto ao Programa das Escolas de Fronteira. Este programa aparece no rol de participações da OEI disponibilizado na sua página brasileira de Internet. Entretanto, numa outra consulta, acessando o sitio do Ministério da Educação da Argentina também consta a participação no Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) que também tem relação com o MERCOSUL educacional. A Organização dos Estados Americanos (OEA) também participa/ou no *Proyecto Hemisférico “Gestión y Certificación Escolar para la formación y acreditación de competencias laborales en el segundo ciclo de la educación secundaria*.

Há ainda a União Européia, que participa de Programas Regionais União Européia – MERCOSUL decorrente do Acordo Marco de Cooperação Internacional assinado em 1995. Ainda nessa relação internacional com a Europa aparece a *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID). O protagonismo destes organismos na implantação do ensino de espanhol no Brasil será evidenciado adiante.

Outro organismo internacional que foi e ainda é parceiro e participe ativo de diferentes políticas é UNESCO. No Brasil esta organização mantém uma Representação há mais de quarenta anos. Embora em documento recente esta organização tenha traçado um Marco Estratégico a partir da consulta a autoridades nacionais (UNESCO, 2006), as ações propostas estão em sintonia com outras prioridades estratégicas de âmbito internacional.

Para sustentar a condição de internacional ou global as línguas devem contar com três tipos de poder (cultural, econômico, tecnológico). E uma das formas de conseguir alcançar esse status é através do ensino dessa língua a outras comunidades. É esse o investimento no

⁶⁰ Fazem parte como Estados-membros todos os países ibero-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Puerto Rico, Uruguai e Venezuela.

⁶¹ Informações disponíveis em <http://www.oei.es>

qual a Real Academia Española e, principalmente, o Instituto Cervantes vem se dedicando (CANALE, 2007). Ainda para este autor, o espanhol criou um discurso dominante justificando o uso global a partir de alguns argumentos como a desterritorialização (no sentido de desvincular a língua à questão do nacionalismo lingüístico para não criar representações negativas nos falantes de outras línguas) e no número de falantes. Há, hoje, uma forte atuação mercantil deste Instituto com claro apoio do governo espanhol e de organismos nos quais tem mais influência.

Contudo, considero que a influência linguística e cultural do Instituto Cervantes pode vir a ser relativamente inexpressiva em localidades fronteiriças como a fronteira do Rio Grande do Sul com Uruguai e Argentina, por exemplo, onde a variedade linguística dessa região já está incorporada no cotidiano das pessoas. Portanto, presumo que mesmo se esse Instituto trabalhe mais a formação para a variedade espanhola, o que é perfeitamente possível, dado o poder das tecnologias de suporte ao ensino, os efeitos sobre os professores e as práticas nessas localidades devem ser reduzidos.

Sobre as línguas estrangeiras (português e espanhol) ainda se faz necessário abordar o tema dentro do contexto do MERCOSUL, que tem servido nas últimas décadas como referência para a elaboração de algumas políticas curriculares. É este o assunto este que trato a seguir.

6. Contexto supranacional e política educacional: o MERCOSUL e as políticas nacionais

A partir do recorte temporal e espacial definido para este trabalho e, considerando os contextos histórico, político, econômico, educacional, cultural em que este movimento integracionista regional vem se desenvolvendo, é importante examinar a instância supranacional do MERCOSUL, com seu setor educacional que elabora planos e propõe metas a alcançar pela educação dos países membros e associados para alcançar a integração regional.

O documento que oficializa a criação do MERCOSUL é o Tratado de Assunção, assinado em 17 de dezembro de 1991, pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O documento constituído de trinta e seis artigos expressa, no último artigo, que “serão **idiomas oficiais** o espanhol e o português”. A partir dele todos os documentos são elaborados nas duas línguas.

Além deste documento cito um outro antecedente, de caráter bilateral, que se deu entre países membros do MERCOSUL. Trata-se do Acordo de Integração Cultural Brasil–Argentina, firmado em Brasília em novembro de 1997. Este documento consta no ordenamento legal argentino como Ley 25.181 de 1997 e no ordenamento legal brasileiro como Decreto 3.548, de 21 de julho de 2000. Consta no parágrafo 2 do Art.I – Cooperação em Cultura, Arte e Ensino de Idioma:

Com esse objetivo, cada Parte apoiará, com base na reciprocidade, as atividades que se realizem no território desse Estado em favor da difusão do idioma e das expressões culturais e artísticas do outro Estado, de acordo com o Código de Atividades que figuram como Anexo I do presente Acordo. (grifo meu)

Chamo a atenção para os tipos distintos de documento, e o tempo de entrada em vigência decorrentes do Acordo de Integração. Na Argentina o documento foi transformado em lei; no Brasil, foi um decreto e apenas publicado três anos depois. Outros documentos, da mesma forma: o Protocolo de Integração Educacional e Reconhecimento de Certificados de títulos de Nível Primário e Médio não-Técnico foi aprovado na Argentina como Ley 24.676/1996 e no Brasil como Decreto 2.726/1998.

Ainda sobre o tema das línguas do MERCOSUL, especialistas como Barrios (1996) consideram que a ênfase no ensino de português e espanhol por parte dos documentos do

MERCOSUL caracterizaria uma planificação linguística, entendida como todo e a qualquer tipo de ação deliberada sobre as línguas, planificada e executada por agentes institucionais⁶². No Tratado de Assunção, por exemplo, percebem-se claramente as expectativas de uma planificação linguística que incentive o uso do espanhol e do português como medida eficaz para planejar a identidade regional, salienta a autora.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte trato dos documentos do MERCOSUL e do MERCOSUL Educacional, destacando referências às línguas; na segunda parte, focalizo o ordenamento legal do Brasil e da Argentina no período 1990-2009 em relação aos currículos da educação básica e do ensino médio, em particular.

6.1. A estruturação do Setor Educacional do MERCOSUL- SEM

Foi consensual por parte dos países-membros do MERCOSUL o reconhecimento do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos (INEP, 2005, p.9.). Assim, por meio da Resolução 7/91, o Conselho do Mercado Comum, instituiu a Reunião dos Ministros e Educação dos Países do MERCOSUL, com o objetivo de coordenar as políticas educacionais para a região. Criou-se o Setor Educacional do MERCOSUL – SEM e a Comissão de Ministros do Setor ficou como órgão máximo responsável por propor as medidas necessárias à coordenação das políticas educativas entre os Estados- Membros, assistidos permanentemente pelo Comitê Coordenador Regional - CCR. (INEP, 2005), que passou a ser a instância responsável pela implementação das políticas e pelo assessoramento aos ministros.

Até o ano 2000 existia uma dada estrutura no MERCOSUL Educacional; foi modificada pela Decisão nº15/2001. As instâncias políticas decisórias foram mantidas. São elas a Reunião de Ministros da Educação (RME) e o Comitê Coordenador Regional (CCR).

Na primeira estrutura do SEM os temas educacionais eram tratados por Comissões Técnicas Regionais (CTR) específicas para a Educação Especial (CTR-EE), Educação Tecnológica (CTR-ET), a Educação Superior (CTR-ES), a Pós-Graduação (CTR-PG) e uma comissão voltada para o nível Fundamental e Médio não técnico para reconhecimento de

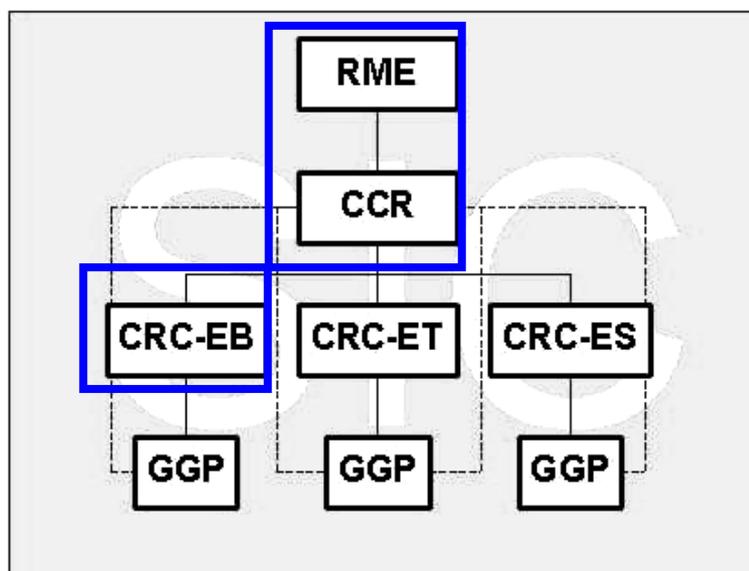
⁶² Para a autora há estreita relação entre a planificação linguística e o poder, pois as políticas linguísticas são sempre levadas adiante pelos Estados. Pressupõem a existência de relações de poder de uns (os aparatos estatais) sobre outros (os usuários das línguas)

estudos (CTR-RE). Além dessas comissões estavam os Grupos de Trabalho – GT sobre ensino de História e Geografia (GT-HG), Educação a Distância (GT-EAD), Políticas Linguísticas (GT-PL), Especialistas em Avaliação e Credenciamento (GT-EAC) e Trabalho Universidade – Setor Produtivo (GT-USP).

A partir do ano de 2001, as CTR foram substituídas por três Comissões Regionais Coordenadoras – CRC: Educação Tecnológica (CRC-ET), Educação Superior (CRC-ES)⁶³ e Educação Básica (CRC-EB); à qual ficaram vinculadas a CTR-EE e os GT-HG, GT-PL⁶⁴. Cabe a estas comissões assessorar a CRM, definir estratégias de ação e propor mecanismos para implementação dos objetivos e linhas estratégicas do Plano de Ação do Setor Educacional.

A Figura 13 representa a atual estrutura do Setor Educacional do MERCOSUL – SEM. Em destaque, as áreas exploradas neste trabalho. A partir da Reunião de Ministros de Educação (RME), passando pelo Comitê Coordenador Regional (CCR), ao Setor de Educação Básica e os documentos da Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica (CRC-EB).

Figura 13 - Estrutura atual do Setor Educacional do MERCOSUL



Fonte: <http://www.sic.inep.gov.br>

⁶³ Esta CRC é responsável pela instancia da Reunião de Especialistas em Políticas Públicas (ESPOL), da estrutura anterior.

⁶⁴ A CTR-RE não pode ser extinta, pois foi criada com um Protocolo. Entretanto, os temas relativos ao ensino fundamental e médio não técnico passaram a ser tratados na CRC-EB.

6.1.1. A educação básica no Setor Educacional do MERCOSUL

Como cada Comissão está voltada às necessidades/interesses específicos de cada nível ou especificidade de escolarização estabelecida no âmbito do MERCOSUL Educacional, destaco aqui o referente à educação básica.

Esta Comissão volta-se para as políticas nacionais desse nível e busca a resolução de problemáticas comuns aos países, de acordo com as prioridades definidas no Plano do Setor Educacional. Interessa aqui chamar a atenção para os dois blocos temáticos que orientam todos os projetos do Setor Educacional. Observe-se que há referência a línguas e aspectos curriculares nos dois blocos:

El aprendizaje como proceso cultural: Lengua, Historia, Geografía, Cultura y nuevas tecnologías. La incorporación de proyectos y actividades relativos a la enseñanza de las Lenguas, de la Historia y de la Geografía del MERCOSUR que utilicen las nuevas tecnologías a la educación, reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional.
Mejoramiento de la calidad de la educación para todos con énfasis en los aprendizajes y gestión participativos y contextualizados. Esta contextualización está ligada a la flexibilidad y pertinencia curricular, y la participación se vincula a la autonomía de los actores en la construcción de los aprendizajes.

Das doze metas do Setor Educacional que devem ser consideradas ao elaborar projetos para a educação básica, destaco:

Tener consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero en todos los países.
Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales (portugués/ español), entre los países del MERCOSUR
Haber desarrollado seminarios bienales sobre enseñanza de Historia y Geografía, integrando docentes de otras áreas y de lengua y cultura.
Tener relevada la producción de material didáctico y experiencias pedagógicas exitosas de todos los países.

Das atividades propostas para o Setor, destaco o projeto “Atualização de metodologias para o ensino de formação de formadores em línguas estrangeiras”. Embora a referência seja genérica, entende-se que essas línguas estrangeiras são o português e o espanhol.

Nas informações disponibilizadas pelo site do MERCOSUL Educacional estão elencados os Acordos Bilaterais existentes. Todos eles são referentes às línguas do MERCOSUL: o Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, o Programa

Bilíngue de Fronteira e o Protocolo para a Promoção do ensino do Espanhol e Português como segundas línguas.⁶⁵

O funcionamento do SEM tem três dimensões: 1) Áreas e linhas de ação, 2) Objetivos estratégicos e 3) Elaboração e execução de Projetos, que são coordenados pela RME enquanto “órgão responsável por adotar decisões sobre os aportes que a gestão educacional possa fazer para o desenvolvimento das políticas do Mercosul”, e pelo Comitê Coordenador Regional (CCR)⁶⁶, enquanto órgão assessor da Reunião de Ministros [que] propõe políticas de integração e cooperação no âmbito da educação, assessora a Reunião de Ministros e coordena o desenvolvimento da atuação do SEM”. Das treze funções que constam para esta instância destaco:

- b) Estabelecer relações e articular com organismos internacionais de cooperação e financiamento, agências especializadas, instituições e atores da sociedade civil;
- c) Propor, aprovar e avaliar os programas, projetos e ações, estabelecendo as prioridades e as responsabilidades, contemplando a transversalidade em função das linhas estratégicas que os definem;
- i) Criar Comissões Coordenadoras de Áreas, Grupos de Gestão e Projetos e novas instâncias necessárias para o adequado cumprimento de suas atribuições.

Nos três Planos propostos para o Setor Educacional do MERCOSUL busco as referências sobre a inclusão e o ensino das línguas –português e espanhol– nos países membros e associados.

6.2. O Plano Trienal 1998 – 2000 e Metas do Plano Trienal para o ano 2000 do SEM

Este é o primeiro documento exclusivamente elaborado para o Setor Educacional do MERCOSUL. Nas considerações iniciais deste documento consta:

⁶⁵ As informações aqui apresentadas sobre Educação Básica no MERCOSUL Educacional estão disponíveis em <http://www.sic.inep.gov.br> (última atualização em 2006).

⁶⁶ A cada semestre, seguindo uma rotatividade por ordem alfabética, cada Estado parte assume a Secretaria Pró-Tempore e se encarrega de manter a comunicação permanente entre as delegações dos países integrantes. Também, pela organização das reuniões dos Ministros de Educação, pelo arquivamento de documentação oficial e envio ao Ministério de Relações Exteriores da documentação procedente das RME para apreciação pelo Grupo Mercado Comum e pelo Conselho do Mercado Comum.

A importância de desenvolver a identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração.

A necessidade de desenvolver políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação.

A relevância de compatibilizar aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional e de promover o intercâmbio de alunos, docentes e pesquisadores.

Nos Termos de Referência para a Definição do Plano Trienal do Setor Educacional do MERCOSUL 1998-2000 é indicado que, desde a criação do Setor Educacional do MERCOSUL, houve avanços significativos na consecução da missão do mesmo. Destaca-se, dentre os avanços citados o item II: “início de trabalhos de adequação dos currículos de educação básica, no que se refere à aprendizagem das línguas oficiais do MERCOSUL e ao ensino de História e Geografia, e dos currículos de formação técnico-profissional, na perspectiva da formação por competência”.

Este documento apresenta linhas programáticas de caráter indicativo que visam a favorecer um ordenamento das atividades do Setor Educacional do MERCOSUL, mantendo uma margem para a expressão da iniciativa dos países. No contexto destas linhas programáticas foram definidos os programas e projetos que caracterizariam o nível operacional do Setor Educacional do MERCOSUL durante o triênio.

Das duas Áreas Prioritárias é possível destacar alguns pontos importantes para a temática desta pesquisa. Na Área 1: "Desenvolvimento da identidade regional por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração."

O documento aponta nas linhas programáticas o favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino. Para isso, consta como meta o item I “Compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional” e “ter avançado na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do MERCOSUL”.

Na Área 2, “Promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhoria da qualidade da educação”, uma das linhas programáticas é a “otimização dos processos de formação do professorado e dos administradores escolares”.

Das cinco metas propostas para o ano 2000 a primeira delas “compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional” estabelece “ter avançado na inclusão, no currículo escolar do ensino médio, do estudo das línguas oficiais do Mercosul.”

6.3. O Plano Estratégico 2001 – 2005

Na apresentação do documento consta que este Plano voltou-se a atender as prioridades educacionais regionais “em clara articulação com as políticas nacionais”. O documento marca o relançamento do MERCOSUL e, ao fazer um balanço da situação do SEM, aponta dentre os avanços significativos a “sensibilização para a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL” e também destaca a articulação com organismos internacionais na capitalização de experiências propostas e a coordenação de projetos regionais. Ao mesmo tempo que salienta a atuação dos atores nacionais que compõem a territorialidade do MERCOSUL, reconhece que atores externos do âmbito internacional também se fazem presentes.

Dos três objetivos estratégicos definidos neste documento, o primeiro é o “fortalecimento da consciência cidadã favorável ao processo de integração regional que valorize a diversidade cultural”; e o segundo a “promoção de uma educação de qualidade para todos na região e de políticas de formação e capacitação de recursos humanos competentes” (tradução nossa). As estratégias traçadas para esses objetivos incluem a circulação de conhecimentos e a de atores educacionais.

Ainda neste documento para o SEM consta o Plano de Ação para cada uma das áreas de responsabilidade do CCR. Assim, para a educação básica são estabelecidos dois blocos temáticos para orientar os respectivos projetos:

El aprendizaje como proceso cultural: Lengua, Historia, Geografía, Cultura y nuevas tecnologías. La incorporación de proyectos y actividades relativos a la **enseñanza de las lenguas**, de la historia y de la Geografía del Mercosur que utilicen las nuevas tecnologías a la educación, **reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional.**

Mejoramiento de la calidad de la educación para todos con énfasis en los aprendizajes y gestión participativos y contextualizados. Esta contextualización está ligada a la **flexibilidad y pertinencia curricular**, y la participación se vincula a la autonomía de los actores en la construcción de los aprendizajes” (grifos meus).

Para tal foram fixadas como metas: “Tener **consolidado la enseñanza sistemática del idioma oficial extranjero** en todos los países” e “tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las **lenguas oficiales** (portugués / español), entre los países del Mercosur”. (grifos meus).

Dos blocos temáticos para a educação superior, o terceiro “Cooperação interinstitucional” trata, entre outros assuntos, do trabalho conjunto com os outros níveis educacionais para a formação docente e estabelece como uma das metas “implementar ações conjuntas na área de formação docente com a Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica”.

6.4. Plano do Setor Educacional do MERCOSUL 2006 – 2010

As linhas estratégicas deste documento voltam-se aos objetivos propostos no documento. Destes, destaco três objetivos que, de acordo com a análise feita, tem relação direta com as línguas.

O primeiro dos objetivos é “contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente”. Para alcançar este objetivo foram traçados alguns delineamentos, dos quais destaco o item 1.2 “Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera”.

No conjunto ficam estabelecidos três fortes elementos constitutivos da identidade regional, como referida nos documentos do MERCOSUL educacional. O educacional e o lingüístico relacionados com aspectos curriculares, quer seja pelos conteúdos trabalhados, quer seja pela inclusão de novos componentes curriculares (como o ensino dos línguas oficiais do MERCOSUL). O componente do fortalecimento das áreas de fronteira é relacionado ao programa de escolas bilíngues de fronteira, iniciado na região sul com cinco escolas brasileiras e cinco escolas argentinas, que hoje está em expansão.

O segundo objetivo do documento é “Promover la educación de calidad para todos como un factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo”, do qual destaco o ítem 2.3 “promoción de programas para la valorización y formación docente tanto inicial como continuada”. O quinto objetivo do documento trata das políticas: “concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR” com o ítem 5.2 “seguimiento, vigencia y aplicación de los acuerdos logrados”.

A introdução do Plano do SEM 2006-2010 versa sobre o cenário atual em que é afetado pelas políticas globais, mas pretende uma perspectiva regional. Também, diante do

novo cenário político, reforça a importância da educação e de investimentos no Setor. Numa avaliação do período e do documento anterior, é indicado que apesar das crises (econômicas e políticas) o SEM tem conseguido avançar, ainda que de forma lenta.

Para alcançar o primeiro dos objetivos estratégicos de “Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente”, o documento aponta para algumas linhas estratégicas tais como: “Fomento de programas culturales, lingüísticos y educativos que contribuyan a construir una identidad regional y fortalezcan las zonas de frontera” e “Promoción y difusión de los idiomas oficiales del Mercosur”. Como resultados esperados para esse primeiro objetivo constam:

- Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como **segundas lenguas, funcionando**; (grifo meu)
- Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros;
- Programas de enseñanza de los idiomas oficiales del Mercosur, incorporados a las propuestas educativas de los países con vistas a su inclusión en los currículos.

Chama a atenção neste documento, ainda a meta 1 para a Educação Básica, que faz referência à criação de centros de estudo dos idiomas do MERCOSUL, apresentada no Quadro 10 . Referência esta que também vai aparecer como um dos artigos da Lei 11.161/2005, pela qual é disciplinado o ensino de espanhol no Brasil.

Quadro 10 - Meta 1 para a Educação Básica no plano do SEM 2006-2010

PLAN DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR 2006 – 2010 METAS Y ACCIONES	
METAS	ACCIONES
1) Contribuir a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente	
BASICA I. Creación de centros de estudios de lengua y literatura de los idiomas oficiales del MERCOSUR.	I. 1 Identificar y relevar centros de estudios existentes y sus características. I. 2 Promover la creación de cátedras y/o espacios académicos que impulsen el conocimiento y difusión de la lengua y literatura de los idiomas oficiales del MERCOSUR.

Elaborado a partir do mesmo documento do MERCOSUL Educacional disponível em <http://www.sic.inep.gov.br>

Em diversas partes deste documento há mudanças na nomenclatura. Não mais é feita uma referência a “língua estrangeira” ou “línguas oficiais”, mas, sim, a “segundas línguas”. Isto pode ser observado no texto acima e também nas ações constantes do plano operacional e

nos resultados previstos para a educação básica: “Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas, funcionando” e “Planes y programas de formación de profesores de español y portugués como segundas lenguas, funcionando en cada país de los estados miembros”. (grifos meus).

6.5. As instâncias orgânicas do SEM

Para além do conteúdo dos Planos previstos para o SEM merecem destaque os documentos produzidos nas instâncias decisórias do Setor Educacional, cujos documentos estão disponíveis no portal eletrônico do MERCOSUL Educacional⁶⁷. A disponibilização de documentos do MERCOSUL Educacional na plataforma e o livre acesso a estes documentos são de grande valia para pesquisadores e para todos aqueles que têm interesse direto ou indireto em conhecer o que vem sendo discutido e proposto. Entretanto, a falta de parte dos documentos e anexos foi um fator dificultador, que permite pressupor até mesmo pouco comprometimento com a divulgação do que vem sendo tratado no âmbito do SEM.

6.5.1. Atas das Reuniões dos Ministros de Educação

A instância máxima do MERCOSUL Educacional é a RME, já referida anteriormente. Nos documentos desta instância busquei identificar tanto as referências às línguas e formação de professores como ademais assuntos relacionados com as mesmas.

As atas das reuniões dos Ministros de Educação abarcam o período de 1992 a 2009 e foram analisadas vinte e nove destas. Estes documentos contêm, basicamente, as considerações dos ministros, as decisões e os anexos, que são os documentos de pauta e acordo.

O conteúdo está baseado numa linguagem diplomática e a cada semestre (são duas reuniões anuais) muda o país que sedia o evento, realizado também em diversas cidades dos países membros. O Quadro 11 foi elaborado a partir das atas analisadas.

⁶⁷ O acesso ao portal do MERCOSUL Educacional está disponível em <http://www.sic.inep.gov.br>

Quadro 11 – Reuniões de Ministros de Educação 1992-2009 segundo a localidade de realização

PAÍS	CIDADE	No. DE REUNIÕES
Argentina	Buenos Aires	8
Brasil	Ouro Preto	1
	Gramado	2
	Belo Horizonte	1
	Rio de Janeiro	1
Paraguai	Assunção	6
Uruguai	Montevideú	6
	Punta del Este	1

Na maior parte das RME, têm estado presentes os próprios ministros tanto dos Estados membro quanto dos associados e convidados. Eventualmente, na sua ausência participou um representante do país. Como o recorte de interesse se refere a Brasil e Argentina, limito-me a citar apenas estes.

Quanto aos atores internacionais que participaram/participam do MERCOSUL Educacional citados nas atas, desde o ano de 1992 a 2009, há referência a diversas organizações de assessoramento técnico, que realizam estudos e pesquisas ou oferecem apoio financeiro. Em vinte e uma das atas analisadas há referência a essas organizações nas decisões dos ministros, que acordam por “expressar seu reconhecimento”, “reconhecer a assistência” recebida, “solicitar a continuidade de sua colaboração”, “valorizar significativamente a cooperação prestada” no desenvolvimento de atividades realizadas, “reconhecer a relevância da cooperação prestada pelos organismos internacionais”.

Foi possível observar nos documentos que algumas dessas organizações tem sido fundamentais para levar adiante projetos como Caminhos do Mercosul e Escolas de Fronteiras, dentre outros, bem como para a Educação Tecnológica e Superior. Algumas dessas organizações tiveram participação pontual, vinculada a projetos, outras são parceiras constantes tendo em vista que alguns dos projetos, como os citados, ainda estão em vigência, foram ampliados ou aprimorados.

No Quadro 12 é possível conferir quais foram essas entidades/organizações. Cabe ressaltar, contudo, que poucas vezes é referido na ata qual(is) programa(s) e/ou projetos regionais são apoiados por cada uma delas, daí a limitação deste quadro informativo. UNESCO, OEI, e OEA são citadas em todas as Atas, por isso essas organizações internacionais e supranacionais não foram incluídas na lista abaixo bem como aquelas que

tiveram participação pontual como a CINTERPLAN (1992-1998) e a Cooperação Francesa (1995-2000). As demais são:

Quadro 12 - Entidades e organizações participantes de Projetos/Atividades do SEM- 1993-2009

1993 – CINTERFOR, CEFIR, UE; 1998 – CINTERFOR/OIT, Organização Internacional para as Migrações (OIM); 1999 – OREALC/IESALC, CAB, CINTERFOR/OIT, EACI, PNUD; 2000 – CAB, OREALC, Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), União Latina; 2001 – OREALC; 2002 – BID; 2004 – IIPE, UNICEF, Fundação Ford, Fundação Kellogg, Fundação AVINA, Instituto C&A; 2006 – PNUD, BID, CAF, Comissão Européia; 2009 – UE;
--

Elaboração própria a partir dos documentos do RME

Sobre os temas de interesse para este trabalho, na ata da II Reunião de Ministros de Educação, em 1992, encontra-se que: “A educação deve acompanhar os processos de integração regional, para enfrentar, como bloco geocultural, os desafios decorrentes da transformação produtiva, dos avanços científico-tecnológicos e da consolidação democrática”. Já na III RME, “o papel estratégico desempenhado pela Educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural da região”.

Observe-se que, ao afirmar que a educação deve acompanhar os processos de integração, já deixava bem definido o papel que cabe à educação no MERCOSUL e este é sempre reafirmado nos diferentes documentos. Como afirma Azevedo (1997), a educação é uma das políticas sociais mais estratégicas.

Ainda nessas considerações verifica-se “a disposição dos Ministérios de Educação dos quatro países em incrementar a participação dos respectivos Sistemas de Ensino e da sociedade civil no processo de integração do MERCOSUL”. E que para tanto os ministros acordam promover através dos sistemas educacionais a inclusão de conteúdos sobre integração nos currículos de História, Geografia, Língua e Literatura. (grifos meus). Além das áreas já consagradas como prioritárias para o SEM e nas quais vem se desenvolvendo diversos programas. Chama a atenção essa referência à participação da sociedade civil porque dentro do SEM e seus projetos, nestas últimas décadas, não há registros documentais que confirmem que a participação social acontece de forma ampliada. Contudo, sabe-se da participação de representantes dos sistemas federativos de ensino e órgãos da sociedade civil em reuniões do CCR e temáticas, de programas e projetos específicos.

Em 1993, os ministros consideraram que a integração dos países do bloco “cumprir e deverá cumprir um papel estratégico na dinâmica do desenvolvimento de seus povos, nos

aspectos social, cultural, tecnológico e econômico e por isso a educação foi considerada “indispensável” para o cumprimento dos objetivos. Na ocasião, os ministros acordaram estabelecer um programa de formação de docentes para o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL. Este tema volta a constar na pauta das RME em 1995, 2002 e 2004.

Em 1995 os ministros enfatizam a importância da formação e capacitação de professores das línguas oficiais. Aqui os ministros acordam “enfatizar a formação e capacitação de professores das línguas oficiais do MERCOSUL; tender à cooperação entre os países do MERCOSUL mediante o intercâmbio de material didático, experiências educacionais e estágios; aprovar a realização do Seminário “Políticas de Ensino das Línguas”. Porém, não foram encontrados, ainda, documentos do CCR para poder cruzar informações e buscar mais dados sobre este seminário.

Consta nas atas da RME de 1997 que os ministros decidem “criar um Grupo de Trabalho de Especialistas para elaborar propostas com a finalidade de desenvolver uma política de línguas para a região”. Embora não seja uma referência direta ao ensino das línguas fica evidente a necessidade de discutir o tema à luz das políticas linguísticas lembrando que é o Estado quem tem poder e meios de colocar em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2002).

Em 2002, os ministros decidem instruir o CCR para a realização de um congresso de docentes em 2003. Nesta ata (XXIII RME), constam algumas considerações acerca do SEM e a “necessidade de implementar atividades mais efetivas que permitam dar maior visibilidade ao SEM e aprofundar o diálogo com os atores institucionais, políticos e sociais do MERCOSUL”. Ou seja, dez anos após a ata em que se chamou a educação a assumir o papel estratégico para a integração, infere-se que os atores tem papel fundamental no processo e que uma política pode ter resultados diferentes ou inesperados (Espinoza, 2009) daquilo que foi planejado pelos Estados integrantes do bloco.

Em 2003, com novos ministros de educação nos dois países e mudanças do ponto de vista político,

Acuerdan firmar una Declaración para fortalecer el desarrollo de la integración educativa y cultural de la región ante un nuevo escenario político que caracteriza a los países del bloque.

Conviene en suscribir el ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR.

Deciden encargar al Comité Coordinador Regional el diseño y la puesta en marcha, a corto plazo, de un sistema virtual para la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR. (Ata RME XXIV, 6 jun. 2003)

No ano seguinte, os ministros decidem a realização dos seminários vinculados ao “Projecto Actualización docente para la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras”.

Em 2009, sem fazer referência ao ensino de línguas oficiais, ou línguas estrangeiras, o destaque é para o material a que os ministros tiveram acesso durante a reunião do primeiro semestre, as “Historietas del MERCOSUR” nos idiomas espanhol, português e guarani. Este projeto que foi financiado e desenvolvido pela Argentina. É a primeira referência a uma língua indígena, mas que também é língua oficial de um dos países membro (Paraguai tem na sua constituição o espanhol e o guarani como línguas oficiais).

Foi possível observar que, no período 1995-2002, desde o ponto de vista da política para a educação, no Brasil, manteve-se uma mesma postura, não havendo troca de governos nem de ministro. Bem diferente do que foi observado na Argentina quando, no mesmo período, houve cinco Ministros. A instabilidade política que afetou a Argentina, naquele momento, se refletiu na educação e pode ter sido um dos aspectos a considerar na pouca visibilidade do SEM no período.

Houve nesse período interesse significativo no trabalho/parcerias com organizações internacionais e com questões técnicas, mas nenhuma das atas analisadas de RME trouxe referência a questões curriculares. Considero que o conteúdo das atas é escasso e pouco informativo, provavelmente devido à generalidade importa por reuniões breves e semestrais de elevado escalão político.

6.5.2. Os registros do Comitê Coordenador Regional do SEM

Nas reuniões do CCR são apresentados informes de cada Comissão Regional. As atas, de conteúdo mais abrangente, estão divididas em partes que variam conforme a pauta da reunião, mas que sempre tem um espaço para cada CRC. Assim, além de aspectos gerais, me detive no item correspondente à CRC-EB.

Os documentos analisados e que apresentam informações um pouco mais amplas são as atas do CCR. Entretanto, estes também estão incompletos; os registros correspondem ao período 2001-2009, perfazendo tão somente o total de vinte e cinco documentos.

Nesta instância do SEM são realizadas quatro reuniões anuais e, a cada semestre, troca a presidência pró-tempore (PPT). Quanto aos atores são diversos, na maioria das vezes representantes vinculados a setores do Ministério de Educação de seu país.

Com as mudanças na estrutura do SEM, em 2001, foi apresentada e discutida nova organização das instâncias do MERCOSUL Educacional, tendo o CCR suas atividades e responsabilidade redefinidas. Nesse ano, um dos temas tratados foi a mobilidade de professores de língua. Brasil e Argentina já tinham iniciado esta discussão e detectado algumas dificuldades para o exercício profissional. Ficou decidido que os demais países do bloco também deveriam levantar e apresentar essas informações. Este tema bastante complexo também esteve na pauta do CCR no ano de 2002.

O documento da LXI reunião, de 2002, dedica parte significativa aos resultados da Reunião da Comissão *Ad Hoc* de Credenciamento de Professores de Idioma (português e espanhol), convocada pelo CCR, visando analisar as condições para cumprir a recomendação dos ministros sobre a mobilidade docente. Uma das dificuldades encontradas foi a diferença entre a titulação e nível de formação nos países: formação em nível terciário (não-universitário) e universitário. A solução encontrada foi a elaboração de um acordo para fins específicos de docência. Foi ainda proposto um investimento em capacitação de professores. Mediante o trabalho dessa Comissão *ad hoc* o CCR elaborou uma proposta preliminar de Acordo de reconhecimento dos títulos que, encaminhada à instância superior (RME), foi aceita e aprovada pelos ministros em 2003. O tema da formação esteve na pauta de reuniões do CCR nos anos subsequentes.

As fronteiras ou limites quando o assunto é a formação, expostos nestes documentos como dificuldades para implementação do Acordo, estão relacionadas com as diferenças de titulação e diferenças de nível onde se dá essa formação docente nos países do MERCOSUL (terciário e universitário). O tema voltou à pauta em 2004, sem grande avanços, pois dependia de cada país apresentar apreciação sobre o projeto, tarefa que na ocasião nem todos realizaram.

Ao mesmo tempo, nos documentos é possível perceber o interesse ou preocupação em instrumentalizar esses os professores de idiomas com metodologias específicas para o ensino do português e do espanhol como línguas estrangeiras. Este tema foi tratado em reuniões do CCR no período de 2001-2009.

No ano de 2003, durante a XLVI reunião, um dos assuntos tratados foi este e, na ocasião, o diretor da União Latina colocou a disponibilidade desse organismo para elaborar um projeto de atualização metodológica para a formação de formadores em língua estrangeira.

Ainda nessa reunião foi tratado o tema de um Sistema virtual para o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL, ficando a cargo da Argentina e do Brasil o levantamento de experiências exitosas.

O tema do ensino das línguas oficiais do MERCOSUL foi mantido no Plano Estratégico 2006-2010, por decisão do CCR, durante a LIV reunião em 2005. Na ocasião, o Brasil já contava com a lei da obrigatoriedade da oferta do espanhol (Lei 11.161/2005), assunto relatado pela delegação brasileira. Consta na ata:

El CCR expresó su beneplácito a la delegación de Brasil por la sanción de la ley que hace obligatorio la oferta del idioma español en las escuelas de nivel medio de este país. La delegación subrayó que la expansión de la enseñanza de la lengua exige la formación de nuevos profesores y abre un importante espacio de cooperación con los estados del MERCOSUR. El CCR estimó necesario hacer los máximos esfuerzos para colaborar en ello.

Destaco o trecho acima porque, embora o tema das línguas nos currículos escolares já estivesse considerado nos planos trienais e estratégicos do SEM, não aparecem nas atas discussões sobre aspectos curriculares, ao menos naquelas às quais tive acesso. Portanto, mais um elemento que me leva a considerar o particular interesse do Brasil nesta meta e de ainda chamar atenção para a carência de professores. Isto parece ser exemplo de formulação de uma política que atendeu interesses políticos particulares, mas com problemas para a implementação já previstos desde a sua sanção.

A partir do ano de 2006, um dos temas que ocupou a pauta de diversas reuniões foi Escolas de Fronteira do MERCOSUL. Dentre os assuntos relacionados a este projeto, voltado para o ensino fundamental, constam a realização de Seminários e a ampliação do Projeto com a adesão/interesse de mais escolas e países. A abordagem das línguas, neste Projeto, gira em torno da condição de bilinguismo. Em 2008, o CCR recomendou vincular o trabalho do GTPL e o de Escolas de Fronteira.

Em 2008 houve troca de pessoal na Assessoria Internacional do MEC do Brasil. Apesar disso foi afirmado na LXIV Reunião, pela delegação brasileira, que: “la política educativa internacional brasileña tiene como eje central, la integración regional, especialmente en lo que se relaciona al intercambio de buenas experiencias entre los países del MERCOSUR”. Esses mesmos representantes do Brasil colocaram em discussão a possibilidade de utilizar ferramentas virtuais para o ensino do espanhol e do português como metodologia de trabalho “a curto prazo” e para a formação de professores.

Cabe lembrar que este registro consta em Ata de 2008, quando já estava implementado o Plano de Ações Articuladas (PAR), vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, que oferecia na Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar que oferecia dentre os cursos de formação inicial a Licenciatura em Letras-Espanhol, através Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Embora o tema do ensino de línguas e a formação de professores tenham relação direta com a Educação Básica, principalmente, o Plano Estratégico do SEM para o período 2006-2010 propôs que o tema fosse tratado de forma articulada entre a CRC-EB e a CRC-ES.

6.5.3. A Comissão Regional Coordenadora da Área de Educação Básica do SEM: seu papel e suas ações

Esta Comissão foi constituída a partir da nova estruturação do MERCOSUL educacional e seus registros constam a partir da ata 01/2001. Na época, a sigla utilizada era CRCA-EB que passou a ser CRC-EB. Segundo consta, a CRC-EB tem origem no Compromisso de Gramado, quando foram estabelecidos os objetivos estratégicos do Setor e o “mandato recebido pelo CCR em sua XXXVII reunião para priorizar políticas, estratégias, projetos para efeitos de avançar na formulação do Plano Estratégico do SEM”.

São poucos os registros encontrados. Foram analisados 14 documentos do período 2002-2006 referentes a esta Comissão. Dos atores que participam desta instância a grande maioria é de atores governamentais vinculados aos ministérios de educação.

Na ata da Reunião IX, de 2005, está registrada uma das preocupações do grupo, que pode indicar uma debilidade do SEM: nem todos os países participam de forma contínua das reuniões da CRC-EB. A observação se refere tanto a países membros quanto países associados. Neste documento, é sugerido que sejam mantidos os representantes de cada país. Na X Reunião, nesse mesmo ano, consta o relato de cada país sobre o estado da situação sobre o ensino dos idiomas do MERCOSUL. Na ocasião, o Brasil informou sobre a aprovação da Lei 11.161. Não consta relato da Argentina.⁶⁸

Parte do que cabe a esta instância foi citado no item anterior. Contudo, vale destacar que é possível perceber uma preocupação maior com a formação de professores, assunto

⁶⁸ Num estágio avançado o Uruguai informou que estava revendo o desenho curricular. Paraguai, a partir da reforma do nível médio do seu sistema escolar via a possibilidade futura de abrir espaço para a língua estrangeira e o Chile informou que esse assunto ainda não tinha sido considerado.

freqüente nas pautas da CRC-EB. Consta a apresentação de relatórios e preparação dos Seminários de Atualização de Docentes para o ensino de espanhol e português como língua estrangeira.

Em 2006, o Brasil voltou a apresentar a Lei 11.161/2005 com sua regulamentação, e na Reunião XII apresentou proposta para o Seminário de Atualização de professores e a situação do ensino de espanhol no país. Da delegação brasileira, uma representante da SEB apresentou as orientações curriculares para o ensino médio enfatizando o ensino de espanhol. Mais uma vez o tema das línguas e seu avanço é liderado pelo Brasil.

6.6. Políticas educacionais curriculares 1990-2009

Na primeira parte do capítulo apresentei o MERCOSUL e o MERCOSUL Educacional, os documentos elaborados, a partir desse contexto supranacional, trato das políticas de âmbito nacional do Brasil e da Argentina nesse período em que o bloco regional foi definindo sua organização e atuação.

Sem pretender realizar uma abordagem exaustiva sobre políticas neoliberais ou sobre a redefinição do papel do Estado, pois sobre o tema há bibliografia vasta e qualificada, minha intenção é mostrar um pouco do contexto no qual foram traçadas as políticas educacionais da última década do século XX e a primeira década do século XXI, a partir de alguns aspectos significativos que incidam sobre o ensino de línguas na região do MERCOSUL.

Nos anos 1990 existia um forte consenso nos países latino-americanos de que a educação estava em crise e que devia ser transformada para atender as novas necessidades da economia globalizada, com a preparação dos cidadãos para uma sociedade do conhecimento. (GVIRTZ; GRINBERG; ABREGÚ, 2009). Esse processo de globalização e a necessidade dos sistemas educacionais se adequarem para os novos tempos, como já foi tratado no capítulo anterior, resultaram em diversas mudanças no ordenamento legal dos dois países ao longo da década de 1990, principalmente.

6.6.1. A política educacional argentina

Para estudiosos da educação argentina, como Puiggrós (1997), o sistema educacional argentino vinha afundando numa crise que chegou ao ponto máximo em 1992, com o fechamento de estabelecimentos de ensino, a deserção docente e a precarização das condições de trabalho dos que continuaram na profissão, problemas de infraestrutura, conteúdos ultrapassados, enfim, aspectos que contribuíram para a deterioração geral da qualidade da educação (FILMUS, 2007). Embora com altos e baixos ao longo da história os diferentes governos tiveram a educação como um dos pilares básicos da Nação. Nas suas duras críticas ao período governado pelo presidente Menem, Puiggrós (1997) afirma ter sido este o pior momento da educação argentina.

[...] los gobiernos conservadores, liberales democráticos, desarrollistas o nacionalistas populares, aunque disintiendo respecto al modelo de organización cultural, política y social, coincidieron en la afirmación de la educación pública como uno de los pilares para la existencia de la Nación.

Hoy, el gobierno menemista pretende deshacerse de su responsabilidad educativa, bajo la suposición neoliberal de la existencia de un mercado capaz de regular la distribución de la cultura y crear empresas en condiciones de sustituir al Estado en esa tarea. (PUIGGRÓS, 1997, p.26).

Desde a Lei 1.420/1884, o país não dispunha de uma nova lei geral para a educação. Acompanhando o movimento de reformas, a Argentina sancionou em 1993 a *Ley Federal de Educación No. 24.195/93*, que claramente adere à tendência de transformação. Nessa década a política educacional argentina teve sete eixos norteadores, de acordo com Gvirtz e Narodowski (apud GVIRTZ; GRINBERG; ABREGÚ, 2009) dos quais destaco: 1) Reforma da estrutura do sistema educacional e 2) elaboração dos Contenidos Básicos Comunes (CBC)⁶⁹.

Com essa nova Lei, no Art. 5 do Capítulo I – Da Política Educativa reafirma-se o papel do Estado enquanto definidor da política educacional a partir de alguns princípios e critérios. Também foi reconhecida a educação como processo ao longo da vida e, pela primeira vez, o ordenamento legal educacional incluiu os indígenas⁷⁰.

⁶⁹ Os outros eixos norteadores são: aumento do recurso público; descentralização das decisões macro-políticas do Estado para as províncias; fortalecimento das instituições educacionais; promoção da capacitação docente; criação de um sistema nacional de avaliação.

⁷⁰ Este reconhecimento resultou em políticas voltadas para a Educação Intercultural Bilingue.

Artículo 5° - El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

1. El fortalecimiento de la Identidad Nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.
4. El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país.
9. La educación concebida como proceso permanente.
19. El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza

Para Vior e Misuraca (2008), a reestruturação do sistema educacional que se deu no marco das políticas neoliberais dos anos 1990, trouxe como consequência a extinção do nível de ensino médio de cinco ou seis anos de duração para construir um novo composto. A partir da sanção da *Ley Federal de Educación* a nova estrutura escolar, de implementação gradual e progressiva, foi assim organizada⁷¹:

- I. Educação inicial: “Jardín de Infantes” de 3 a 5 anos (obrigatório a partir dos 5 anos).
- II. Educação geral básica de nove anos (dos seis aos quatorze anos). Etapa organizada em três ciclos de três anos cada um.
- III. Educação polimodal: depois de completada a EGB é oferecida por instituições específicas e tem pelo menos três anos de duração.
- IV. Educação Superior, profissional e acadêmica de grau: após a Educação Polimodal. A sua duração seria determinada pelas instituições universitárias e não universitárias.
- V. Educação quaternária.

A escolaridade obrigatória ficou estabelecida incluindo o último ano do *Jardín de Infantes* (pré-escolar) e mais os nove anos da *Educación General Básica* (EGB), também de caráter obrigatório, perfazendo um total de dez anos de escolaridade obrigatória. O nível da EGB corresponde à faixa etária de seis a quatorze anos, sendo o último ciclo da EGB uma transição entre o que antigamente correspondia ao primário e o secundário e está organizado em três ciclos de três anos cada um com características organizacionais, pedagógicas e curriculares bem definidas. Para a educação Polimodal (de caráter não obrigatório) foi estabelecida uma organização orientada para diferentes tipos de formação (embora inclua uma parte geral e outra orientada). Essa orientação para diferentes áreas do conhecimento abre-se em cinco modalidades: ciências naturais, economia e gestão das organizações, humanidades e ciências sociais, arte e desenho e produção de bens e serviços e comunicação.

Com implementação gradual a partir de 1996, cada província teve ritmos diferentes para aplicação da nova organização da educação prevista pela Lei 24.195/93. E como já foi citado, com essa lei não foi alterada apenas a estrutura, mas também de currículos, carga

⁷¹ Ver quadro comparativo da antiga e da atual organização da educação na Argentina ao final do capítulo.

horária e condições laborais dos docentes, entre outros aspectos. (MORDUCHOWICZ; ARANGO, 2007). A implementação da Lei foi resultou em heterogeneidade de organizações curriculares e institucionais das escolas (DINIECE, 2007), muitas vezes coexistindo diferentes formas numa mesma província, como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13 – Diversidade de Estruturas Acadêmicas existentes no sistema educacional argentino – 2006

Estrutura Única			Estrutura Múltipla	
7-5	9-3	6-6	7-5/9-3/6-6	6-6/9-3
Ciudad de Buenos Aires Aires Jujuy Mendoza Neuquén Río Negro	La Pampa Catamarca Santa Cruz	Buenos Aires Córdoba Corrientes Entre Ríos Tierra del Fuego	Salta Santa Fe Chaco Formosa Santiago del Estero	Chubut La Rioja Misiones San Juan San Luis Tucumán

Fonte: Documento 4 - Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – ARGENTINA (2007)

Na avaliação de Puiggrós (2008), com a nova organização do sistema educacional decorrente da *Ley Federal de Educación* de 1993 criaram-se outras fragmentações num sistema que já estava desestruturado, principalmente na escola média. Segundo documento da DINIECE (2007), a Educação Secundária foi, desde seu surgimento, o nível de escolaridade que apresentou maior complexidade e dificuldades de definição conceitual. Também, em relação às normas regulatórias a literatura da área apontou para um “vazio” na legislação desde a primeira Constituição Nacional. Somente foram elaboradas algumas normas parciais que regularam aspectos específicos. (DINIECE, 2007)⁷².

Em relação às línguas, a *Ley Federal de Educación* pouco diferente da anterior. A ênfase continua sendo no idioma nacional, agora acrescidos os direitos das comunidades indígenas, como expresso no Art. 5 inciso 19: “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.”

Em termos de política linguística, quase não há nada de novo; apenas o uso de uma terminologia mais atualizada (BEIN, 2007). Mas a referência às línguas indígenas e à cultura desses povos dá a tônica da nova lei. É a partir deste reconhecimento e valorização que o país passa a investir mais na educação intercultural bilíngue.

⁷² O documento aponta ainda que a expansão se deu sem ordenamento legal específico. De modo geral, houve pequenos avanços relacionados a conteúdos, metodologias e avaliação, mas somente foi implementada uma reforma ampla a partir da lei de 1993.

Quanto ao novo delineamento curricular, coube ao *Consejo Federal de Cultura y Educación* definir o novo desenho. Para definir os *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) o Conselho iniciou consulta a docentes, técnicos e comunidade acadêmica, na busca de um consenso técnico para, a partir daí, trabalhar a matriz curricular em dez áreas de conhecimento. (NEGRELLI; FERRERAS, 2007). Dentre estas áreas está a das Línguas Estrangeiras.

No processo anterior à definição dos CBC, houve a consulta na forma de pesquisa de opinião pública e de meios de comunicação. Um dos eixos das perguntas foi em relação às línguas estrangeiras que deveriam ser ensinadas na escola. No rol de opções (inglês, italiano, francês, alemão e português) o inglês foi a língua escolhida pela maioria, o que para Negrelli e Ferreras (2007) foi o reconhecimento político da supremacia do inglês.

6.6.2. Leis de Educação e os CBC: as Línguas Estrangeiras para EGB e Educação Polimodal

Os *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) para o nível inicial e EGB foram aprovados pelo *Consejo Federal de Cultura y Educación* mediante a *Resolución No.39/94*. Nesse documento, o Art. 2º define os CBC como a base para a adequação e/ou elaboração da proposta curricular de cada jurisdição (províncias e cidade de Buenos Aires), a partir de 1995. Ainda, os CBC estariam sujeitos a uma avaliação periódica para incluir alterações, sempre que se considerasse pertinente.

No item “Reflexiones acerca del bilingüismo, el tratamiento de las lenguas aborígenes o extranjeras en contacto y de las diversas variedades lingüísticas del español”, o documento tece várias considerações acerca das diferentes possibilidades da língua dentro do contexto nacional e destaca a estreita relação entre “[...] lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social” (p.2). O Bloco 5 trata especificamente das línguas estrangeiras e, a partir de uma síntese explicativa o documento destaca a importância da oferta plurilíngue e multicultural; recomenda a oferta de pelo menos uma língua estrangeira a partir do Segundo Ciclo da EGB, após completar a alfabetização inicial em língua materna; e considera que a escolha da língua estrangeira deve ter como referência o “valor comunicativo” que essa língua tem. Também, o documento pauta-se no desenvolvimento de habilidades e numa concepção

utilitarista das línguas estrangeiras. Na citação apresentada a seguir estão alguns trechos desse documento:

[...] todo aprendizaje de lenguas está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano. Con una lengua se aprende a significar, a organizar el mundo y la propia interioridad. Por lo tanto, aprender lo más tempranamente posible una o más lenguas extranjeras significa apropiarse de uno o varios códigos, aprender estructuras y usos lingüísticos, aprender a comunicarse, y con ello participar en la construcción de las interrelaciones sociales.

El progreso de las ciencias, las artes y la educación radica en la cooperación y los intercambios culturales, lo cual conlleva una necesidad creciente de participar activamente en un mundo plurilingüe. El aprendizaje de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión acerca de la propia. Por otra parte, nadie duda de la utilidad del aprendizaje de lenguas extranjeras para el ejercicio laboral y para el acceso a bibliografía especializada.

[...]

En la EGB, [...] entre algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de la decisión se cuentan la importancia que puede adquirir una lengua en la estructuración política, cultural y económica del mundo, la cercanía geográfica con la zona de habla de una lengua, el origen cultural de las alumnas y los alumnos. En todos los casos, se recomienda desarrollar la comprensión y producción de la/s lengua/s extranjera/s dando prioridad al valor comunicativo de los elementos del lenguaje. (CBC-Lenguas-EGB, 1994, p.8-9)

Das expectativas em relação ao ensino de língua estrangeira o documento aponta que, ao final da EGB, os(as) aluno(as) deverão “Haber desarrollado habilidades y estrategias que les posibiliten la interacción lingüística en situaciones básicas de comunicación oral y escrita en otro/s idioma/s.” (CBC-Lenguas-EGB, 1994, p.9)

Os CBC de língua estrangeira para a Educação Polimodal de 1996 também partem da *Ley Federal de Educación*, para reforçar a competência comunicativa que se pretende com o ensino de línguas estrangeiras neste nível. Na Introdução, o documento revela a importância dada ao uso de várias línguas para a participação plena dos sujeitos no mundo, mas dedica um parágrafo para tratar do inglês atribuindo-lhe o *status* de língua franca, definindo-o como “la lengua que usan habitualmente hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación”. Esta referência aparece em outras partes do citado documento; independentemente da língua escolhida, o documento reforça que o critério de adoção seja do dialeto estandar de maior difusão cultural. Também, considera que uma língua estrangeira é uma janela a uma cultura que não a própria, propondo que a língua escolhida tenda na mesma direção do inglês enquanto língua franca. Isto, portanto, limita o leque de escolhas às línguas que tenham ou possam vir a ter esse mesmo *status* do inglês, como considera Ortiz (1996).

Ainda na parte introdutória o documento apresenta o objetivo principal do ensino de línguas estrangeiras no Polimodal:

Los CBC de inglés como lengua franca y de la lengua extranjera seleccionada tendrán como objetivo principal profundizar y ampliar el conocimiento lingüístico - interlenguaje o competencia de transición- y las habilidades comunicativas que los alumnos hayan desarrollado durante la EGB. Ambos favorecen la “autonomía intelectual” como la intersección en el mundo laboral y/o el acceso a estudios superiores.

O documento reitera a sua proposta que tende à adoção do inglês. Senão induz, ao menos reforça e destaca a pertinência comunicacional de estudar essa língua. Assim, nas recomendações para os *Contenidos Básicos Orientados* (CBO) de cada modalidade do Polimodal, consta:

En la presente propuesta se tiende a la enseñanza escolar de esta lengua vehicular internacional sobre la base de una elección a partir de su pertinencia como puente comunicador indiscutido. Su reconocimiento como lengua franca hace que sea imprescindible para desenvolverse en un mundo de crecientes avances y cambios tecnológicos, científicos, económicos, humanísticos y artísticos, donde las relaciones a todo nivel se globalizan, y consecuentemente las comunicaciones adoptan un sentido de inmediatez y pertenencia internacional.

Organizados em quatro blocos (Lengua Oral, Lengua Escrita, Discurso Literario, Contenidos Procedimentales, Contenidos Actitudinales), os CBC de línguas estrangeiras para o Polimodal traz no Bloco 1 - da língua oral uma referência ao ensino do português, considerada no documento como língua de contato, em virtude da proximidade entre esta e o espanhol:

En el caso de lenguas similares al español, como el portugués, será necesario orientar los procesos de enseñanza/aprendizaje hacia la delimitación de áreas similares, tanto en el nivel fonológico como gramatical. La aparente transparencia lingüística puede no ser sinónimo de transparencia de aprendizaje. Existe evidencia de que lo similar es lo que trae mayores dificultades por su ambigüedad. En estos casos se podrá contar con un fuerte aporte de la reflexión metalingüística para separar esta lengua del español, del inglés y, de la lengua materna, de existir una diferente. Los procesos de mezcla de códigos (code mixing) y la interferencia son normales cuando hay lenguas en contacto, las que se manejan casi exclusivamente en el modo oral. La escuela debe proponerse que haya una distancia óptima entre todas ellas para ejercer una elección de código adecuado según la situación (code switching).

À luz dos estudos lingüísticos, há especialistas brasileiros como Alcaraz (2007) e Durão (2007) que também apontam essa falsa facilidade de aprendizagem em virtude da similaridade. Mas também o texto acima pode ser interpretado como uma forma de desencorajar o ensino da língua portuguesa diante da possibilidade de dificuldades no processo de aprendizagem e que poderia vir a comprometer o alcance do objetivo dos CBC de línguas estrangeiras. Se olhado a partir das representações sociais, o ensino de português não

seria interessante nem vantajoso desde o ponto de vista pedagógico, mas apenas desde o aspecto cultural.

Alem dos CBC, existem no ordenamento legal argentino documentos elaborados pelo *Consejo Federal de Cultura y Educación*, como o *Acuerdo Marco para la enseñanza de las lenguas* (Resolución No.72/98) que foi submetido à discussão, junto com os CBC de línguas estrangeiras para a EGB, através da Resolução No 66/97.

O Anexo I da Resolução 72/98 se posiciona favorável à oferta plurilíngue e multicultural. Considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira “[...]abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad”. Também destaca que o inglês tem papel fundamental pois facilita a comunicação social, científica e técnica entre falantes de diferentes línguas.

Essa oferta plurilingue e multicultural deveria acontecer de acordo com as possibilidades e deixa que cada província e a Cidade de Buenos Aires façam análise a partir de suas realidades para decidir qual(is) língua(s) seriam adotadas (embora, como já foi citado acima, já se sabe que a escolha recaiu no inglês).

O documento indica três possibilidades para a inclusão das línguas estrangeiras: para a EGB, um mínimo de dois níveis (entendido no documento como unidade de aprendizagem) de ensino de línguas estrangeiras, sendo um deles o inglês; e para a educação Polimodal, outro nível de língua estrangeira (a mesma adotada na EGB) ou um nível de outra língua estrangeira.

As opções oferecidas são as mesmas que já constavam na Resolução 66/97:

- a). al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
- b) al menos dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada;
- c) al menos tres niveles de inglés.

Quanto à variedade, a Resolución 66/97 considera que independentemente da língua escolhida “[...] implica la adopción de dialectos estándares de mayor difusión cultural y aceptación general, mejor caracterización lingüística y pragmática y mejor producción escrita”⁷³. Porém, na Resolución 72/98 não consta nenhuma referência sobre o assunto. Embora os dois documentos recomendem a oferta plurilíngue e multicultural, o plurilingüismo fica restrito ao texto e a valorização, pois, do inglês se evidencia tanto nos

⁷³ A referência à adoção de dialetos padrão também é contemplada nos CBC de Línguas Estrangeiras para a Educação Polimodal.

currículos escolares quanto de formação docente. (GARGIULO; NEGRELLI; FERRERAS, 2007).

A lei 24.195/93 teve vida relativamente curta e foi substituída pela *Ley de Educación Nacional* N° 26.206/2006, implementada a partir do início de 2007. Esta nova lei tem como proposta organizar o sistema educacional argentino em quatro níveis e oito modalidades. Diferente da lei anterior, esta oferece duas opções para o ensino primário e o secundário podendo cada província escolher entre uma opção com seis anos para cada um deles (6-6) ou uma etapa de sete anos para o primário e cinco para o secundário (7-5). Uma das razões para esta delimitação foi a heterogeneidade gerada pela liberdade de interpretação da lei anterior. No Capítulo II, dos *Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional*, o Art. 30 refere-se aos objetivos da educação secundária e trata da “competência linguística” na aprendizagem das línguas:

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Son sus objetivos:

[...]

d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

Dois dos artigos da Lei 26.060/2006 interessam para a temática das línguas em questão. No título VI da Qualidade da Educação, a Lei traz o Capítulo II das Disposições Específicas com o Art. 87, da indicação para incorporar uma língua estrangeira como obrigatória tanto para o nível primário quanto secundário da educação no país. O outro, Art. 92, incorpora nos conteúdos curriculares de todas as jurisdições o tema do MERCOSUL. O Art. 87, não desconsidera o plurilinguismo, mas torna obrigatória apenas oferta de uma língua só. Quanto ao Art. 92, pode ser considerado um avanço o reconhecimento na Lei nacional, dessa instância supranacional da qual a Argentina é membro. Também pela possibilidade de avançar no referente ao fortalecimento regional, mas sem perder de vista a identidade nacional.

ARTÍCULO 87.- La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.

Em relação ao ensino médio, especificamente, foi lançado em 2008 pelo Ministério de Educação argentino o documento *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*, elaborado por autoridades do setor educacional das instâncias nacional e jurisdicional no âmbito do Conselho Federal de Educação, que também contou com a participação de especialistas e de consultas a diferentes atores da comunidade educacional, como expressava o Ministro de Educação Juan Carlos Tedesco no texto inicial do referido documento⁷⁴. Com esse documento, a intenção foi debater o sentido e a função da escola secundária no país. O atual desafio da Argentina em relação à educação secundária é decorrente da aprovação da *Ley de Educación Nacional* que tornou obrigatória esta etapa de ensino e um desses desafios é em relação ao desenho curricular. Em certa medida, é uma tentativa dar organicidade e uma identidade a esta etapa da escolarização. Em 2009 através da *Resolución N° 84/09*, o *Consejo Federal de Educación* definiu as linhas políticas e estratégias da educação secundária obrigatória. O item 3.3 Da Organização, traz na alínea 27 do subitem 3.3.1 - Da proposta educativa, referências gerais ao currículo sem citar nenhuma disciplina : “el currículum en su complejidad trasciende el listado de asignaturas, los contenidos que en ellas se incluyen, las cargas horarias, regula la escolarización de adolescentes y jóvenes, y el trabajo docente, define el ritmo y forma del trabajo escolar”.

Além desse documento do Conselho, para (re)organizar o ensino secundário no país, as províncias assumiram sua parte. Assim, a província de Córdoba disponibilizou, em 2009, no portal do Ministério de Educación da província, o documento “*Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*”. Este documento contém as diretrizes da educação secundária, com aspectos político-jurídicos com base no ordenamento legal nacional, objetivos e finalidades, orientações pedagógicas e a organização institucional desta etapa da escolarização.

No mapa curricular para o ensino secundário constam as disciplinas a serem oferecidas no Ciclo Básico (primeiros três anos do Secundário) e, portanto, comum a todas as orientações e modalidades. Para os três anos, a língua estrangeira é o inglês com três aulas semanais. O que se percebe aqui é que o documento não considera a possibilidade, prevista nos CBC, de plurilinguismo, nem a *Ley 26.468/2009*, que tornou obrigatória a oferta do português no sistema educacional argentino (esta lei será tratada adiante). Entretanto, como o documento é referente a 2009-2010 e considerando que a legislação prevê a adequação/ajuste

⁷⁴ Documento disponível em http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf. Acesso em 09 jun. 2009.

dos currículos, existe ainda uma possibilidade de que no futuro seja incorporado (ao menos para o debate) o ensino da língua portuguesa nas escolas.

Antes de tratar sobre o ordenamento legal brasileiro para o período 1990-2009 importa salientar que a administração educacional e curricular têm sido tradicionalmente federal centralizada na Argentina. (RODRÍGUEZ, 2004), mas tem havido alguns espaços de discussão e debate. Quanto às características do ensino secundário na Argentina, assim como acontece no Brasil, é uma etapa da escolarização que tem perdido ou até mesmo nunca teve uma identidade e a história da educação nos dois países tem dado mostras disso.

6.6.3. A política da educação brasileira: entre leis, diretrizes e orientações

O período compreendido entre 1985 e 1995 corresponde à década de transição democrática quando o país passou de um momento político autoritário para um democrático (VIEIRA, 2008). Assim, a década de 1990 inicia no Brasil com o entusiasmo trazido pela reabertura democrática, a nova Constituição Federal, os debates para elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994. Em sintonia com linhas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação e com ideias gestadas em governos anteriores, foi alicerçada a política para a educação do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional –Lei 9.394/1996, cuja tramitação no Congresso tinha iniciado ainda em 1988. Para Krawczyk e Vieira (2008, p.50), essa longa tramitação “foi uma das expressões da mudança na correlação de forças sociais que se manifestou na adoção do projeto neoliberal de Estado, alterando as prioridades e as orientações na política educacional da década de 1990”.

Mesmo com a mudança na legislação persistem no ensino médio alguns problemas decorrentes de política passadas (PINTO, 2007). De acordo com a lei 9.394/96, o Art. 35 estabelece que o ensino médio é a etapa final da educação básica e tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Entretanto, na avaliação de Pinto (2007) estes fins são demasiado ambiciosos e estão muito longe da realidade vivenciada pelo ensino médio no Brasil, que assim como o ensino secundário na Argentina carece de uma identidade definida. No concernente a aspectos curriculares e de organização curricular, a Lei nº 9.394/96 determina no Art. 26 que:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os parágrafos que complementam este artigo reforçam como disciplinas obrigatórias o ensino de língua portuguesa, matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, e da realidade social e política, principalmente do Brasil. Ainda, torna componentes curriculares obrigatórios a educação física, a arte, a história do Brasil que valorize as diferentes culturas e etnias e uma língua estrangeira moderna (da quinta série do ensino fundamental em diante). O Art.36 da LDB trata das diretrizes do currículo das quais destaco o inciso III, que faz menção à inclusão de línguas estrangeiras: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. A referência à participação da comunidade escolar na escolha da língua estrangeira obrigatória é questionada pelo autor, pois “trata-se de um arroubo democrático do legislador num item de menor importância e de difícil efetivação” (PINTO, 2007, p.58). Contudo, em diversas escolas a oferta da língua estrangeira baseia-se na realidade local ou micro-regional, como é o caso da região sul e do Rio Grande do Sul, em particular, onde o alemão ou italiano constam nos currículos escolares de comunidades formadas, basicamente, por descendentes de imigrantes. Isto pode ser demonstrativo da participação da comunidade escolar nas decisões curriculares.

Mediante a Resolução No. 3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Como o nome indica, são Diretrizes; orientações e não prescrições, distintas da política de currículos mínimos prevista na Lei 5692/71. Portanto, não se caracterizam como modelos curriculares únicos e fechados. Essa é uma das grandes vantagens das diretrizes “pois não aprisionam os sistemas e as escolas em estruturas curriculares rígidas, dando-lhes bastante flexibilidade de atuação” (PINTO, 2007, p.59). Consta no Art. 1º da Resolução CNE/CEB Nº 3/98.

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM –, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

Acompanhando a tendência das reformas nesse nível de ensino em outros países, as DCN também fazem referência a competências. Isso pode ser observado no Art. 4º. No inciso V, do mesmo artigo, estão as línguas estrangeiras, consideradas instrumento de comunicação:

Art. 4º. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:
(...)
V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.”

Quanto aos currículos, a base nacional comum está organizada por áreas de conhecimento. A referência ao ensino de línguas estrangeiras aparece no inciso I, do Art. 10 da mesma Resolução CNE/CEB Nº 3/98:

“Art. 10. A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:
I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:
(...)
e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.”

Assim como na legislação argentina, a referência a competências e habilidades segue uma tendência observada em outros países latino-americanos que realizaram suas reformas educacionais na década de 1990. Como lembra Braslavsky (2001), os “modelos” de referência para reformas educacionais que alteraram currículos e organização sistemas educacionais foram os europeus, particularmente o espanhol.⁷⁵

Enquanto a normatização emanada do Conselho Nacional de Educação preconiza a flexibilidade para a organização dos currículos do ensino médio, como vantagem, esta também pode se constituir numa armadilha que resulte em não consideração da normativa ou

⁷⁵ No caso argentino a organização da escola mudou consideravelmente com a substituição dos níveis primário e secundário pela Escola Geral Básica (EGB) e o Polimodal.

até mesmo a não compreensão por parte dos sistemas e escolas. No ano 2000, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Composto de quatro partes, o documento apresenta as bases legais (parte I), as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (parte II), as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (parte III) e as Ciências Humanas e suas Tecnologias (parte IV). Com base na LDB e nas DCNEM o documento trata do papel da educação na sociedade tecnológica e da reforma curricular, como da organização do Ensino Médio, dentre outros aspectos.

No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul apenas recentemente foram elaborados pela Secretaria de Educação, com a participação de especialistas de diversas áreas, os referenciais curriculares para o ensino fundamental e médio a serem implementados a partir do ano letivo de 2010.

Esse material, segundo informação no portal da Secretaria de Educação⁷⁶, serve como orientação para as escolas elaborarem seus planos e propostas pedagógicas. Também oferece diversas estratégias de intervenção pedagógica para auxiliar o trabalho do professor. Dividido em quatro áreas de conhecimento, nos referenciais curriculares das Linguagens Códigos e suas Tecnologias estão incluídas as Línguas Estrangeiras Modernas.

O documento argumenta por um currículo estadual, pois diretrizes curriculares e parâmetros são amplos e, por isso, não tem sido suficientes para se desse deforma satisfatória a relação entre a proposta curricular e as práticas nas escolas e sala de aula. O material apresenta bom embasamento teórico e normativo. O currículo é considerado um dos aspectos da cultura e as línguas como importantes para “autoconhecimento das identidades socioculturais” próprias e dos outros. Também, porque a língua estrangeira possibilita a ampliação de espaços de participação. O referencial curricular traz apenas duas línguas estrangeiras: o Inglês e o Espanhol, deixando evidente a escolha da unidade federativa.

6.7. Ordenamento legal específico para os idiomas oficiais do MERCOSUL

Desde os primeiros documentos do MERCOSUL Educacional tinha-se como meta a incorporação nos currículos escolares das línguas oficiais do MERCOSUL, isto é, do português nos países de língua espanhola que fazem parte desde bloco regional e do espanhol

⁷⁶ A nota informativa trata-se de texto da Secretária de Educação Mariza Abreu. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/artigos_det.jsp?PAG=1&ID=62. Acesso em 30 mar.2009.

no Brasil. Entretanto, não foram apenas as recomendações oriundas desta instância supranacional que parecem ter servido de base para sua concretização.

Considero como antecedentes normativos o Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil. Este documento foi assinado em Brasília, em novembro de 1997, pelo então Ministro de Relações Exteriores do Brasil Luis Felipe Lampreia e pelo seu par argentino o Ministro Guido Di Tella. O Convênio corresponde no ordenamento legal da Argentina à Ley 25.181, sancionada pelo Senado e Câmara de Deputados da Nação, e ao Decreto 3.547/2000, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ordenamento legal brasileiro⁷⁷. Este documento, que selou o compromisso entre os dois países, trata no Art.4º do compromisso de cada uma das partes e é claro em apontar o compromisso que ambos assumiram em relação às línguas:

Cada una de las Partes promoverá: a) la inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte; b) La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado o cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado; c) La creación de cursos de especialización, de postgrado o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra Parte; d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las Universidades argentinas, y del español y cultura argentina en las Universidades brasileñas. e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos. (grifo meu)

Considero importante focalizar este documento, pois ao tratar das leis que tanto no Brasil quanto na Argentina atendem a prerrogativa da inclusão das línguas do outro país nos currículos escolares, há diferenças significativas entre os documentos. Assim, seguindo a cronologia da sanção dessas leis trato, em primeiro lugar, da Lei 11.161, de 5 de agosto 2005 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio no Brasil do Projeto de Lei nº 3.9867/2000, proposto pelo deputado, pelo Piauí, Átila Lira.

Há registros de outras tentativas de inclusão da língua espanhola nos currículos escolares que datam de 1958 em decorrência do pan-americanismo. O Poder Executivo encaminhou ao Congresso Nacional uma mensagem do Presidente Kubitschek e do Ministro de Educação, Clóvis Salgado, que em um dos trechos afirmava: “a equiparação do ensino do idioma espanhol ao do inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário [...] impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata de idioma falado pela maioria dos povos americanos.”. Esta citação consta no documento da Comissão de Educação e Cultura, elaborado pelo

⁷⁷ Na época Argentina tinha como presidente Carlos Saúl Menem.

deputado Lira como relator do projeto de lei 667/2007 de tornar obrigatório o ensino de espanhol nas escolas públicas⁷⁸. Também, em 1993, fora apresentado o Projeto de Lei 4.004/93, do Poder Executivo, para tornar obrigatório o ensino de espanhol nos currículos plenos do 1º e 2º graus, mas este projeto foi arquivado em março de 2006.

Em sua tramitação de 2000 a 2005, o Projeto de Lei do Deputado Lira recebeu, no ano de 2001, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto o voto favorável do deputado João Matos, que propôs uma emenda supressiva do Art.3º, sobre a implantação dos Centros de Línguas. Em 2003, o Projeto de Lei recebeu voto favorável da comissão de Constituição e Justiça e de Redação. No ano seguinte, o Senador José Sarney propôs a supressão do Art. 2º, da oferta do espanhol pelas redes públicas no horário regular de aula. De volta à Comissão de Educação e Cultura, o Deputado Paulo Rubem Santiago, então relator, considerou no seu voto de rejeição à Emenda do Senado que a supressão do Art. 2º comprometeria a implementação da proposta do Deputado Lira.

A proposta, aprovada em 5 de agosto de 2005 e sancionada pelo Presidente Lula, introduziu no ordenamento legal da educação básica a Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola. Como prevê o seu Art. 1 a oferta é de caráter obrigatório para a escola e de matrícula facultativa para o aluno. O processo de implantação da lei deverá estar concluído em 2010, nas mais de 23 mil escolas brasileiras que trabalham com o ensino médio. Esta lei trouxe impactos para os currículos escolares, para a formação de professores e para a organização dos sistemas educacionais, mas não há acompanhamento atento de sua implantação.

O texto da lei, composto de sete artigos, é bastante reduzido, o que poderia fornecer a objetividade. No entanto, é confuso e até de difícil compreensão, como pode ser percebido na relação entre os artigos 2º e 3º:

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

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

Os artigos em questão podem suscitar diferentes interpretações: de a oferta ser na escola e também em Centros de Línguas ou os alunos estudariam nesses Centros no seu

⁷⁸ O projeto de lei 667/2007 é de autoria do deputado Manoel Junior da Paraíba. O deputado Lira, relator, rejeitou o PL uma vez que já estava em vigor a Lei 11.161/2005. Informação disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/488333.pdf>

horário de aula, portanto as escolas deveriam ter um Centro em suas dependências, por exemplo.

Sabe-se que é rara a existência de Centros de Língua nas redes escolares públicas do Brasil. Há, no entanto, referências sobre Centros de Línguas nos estados de Paraná e São Paulo⁷⁹, que atendem a alguns alunos da rede pública. Também vale citar o Centro de Línguas vinculado a uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, que oferecia diferentes línguas estrangeiras a alunos de outras escolas da mesma rede estadual. Considerando a estrutura pedagógica e de gestão preexistente, busquei conhecer o Centro para tentar entender como poderiam vir a funcionar os centros previstos na Lei. Entretanto, em contato com dirigente desse Centro⁸⁰, recebi a informação de que o Estado do Rio Grande do Sul, através da sua Secretaria de Educação, não tinha interesse em manter este centro em funcionamento e que estava sendo desativado.

A Lei em questão, na sua redação, suscitou dúvidas naquelas escolas que tinham escolhido e já ofereciam a língua espanhola como primeira opção em cumprimento ao inciso III do Art.36 da LDB. Tal situação levou o Conselho Estadual de Educação de Sergipe a buscar esclarecimentos no CNE. As orientações do Parecer CNE/CEB 18/2007 tem sido desde então a referência para a aplicação da Lei 11.161/2005. Ainda sobre os Centros de Línguas a relatora, Conselheira Maria Beatriz Luce, assinala a “dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados”.

Quanto à normatização para a execução da referida Lei, a responsabilidade recaiu nos Conselhos Estaduais, conforme previsto no Art. 5º: “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”.

Retomando o que tratei no início, dos antecedentes, a justificativa apresentada pelo deputado Lira para aprovação do projeto de lei baseou-se no ordenamento legal da educação, especialmente no Decreto-Lei 4.244/1942, na Lei 4.024/1961, na Lei 5.962/1971 e na atual LDB (artigos 26 e 36). Como justificativa externa ao sistema educacional, consta a importância da língua espanhola no contexto mundial e o número de falantes. Também, no

⁷⁹ Estes centros surgiram na rede pública nos anos oitenta do século XX com a oferta de francês, alemão, italiano, japonês e espanhol. O inglês, por já constar no currículo oficial, não faz parte da oferta nos centros, informa Bastos (2007).

⁸⁰ No contato feito no primeiro semestre de 2009 o dirigente do Centro repassou as informações via telefone, mas não aceitou conceder entrevista.

contexto supranacional, faz referência ao MERCOSUL e à necessidade de se conhecer a língua espanhola:

“A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que por conseguinte falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português tornou-se uma ilha, neste contexto. Com a consolidação do Mercosul, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar como elemento de comunicação do comércio internacional” (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001, p.922).

Do fragmento citado depreende-se que a inclusão do espanhol seria a forma do Brasil romper com o isolacionismo lingüístico a que estaria sujeito. Seria a forma de transpor a fronteira da língua que estaria dificultando a maior inserção do Brasil no contexto latino-americano. Por outro lado, a afirmar que no Brasil se fala apenas o português desconsiderou a diversidade cultural e linguística brasileira, tanto das línguas autóctones quanto das alóctones.

No que tange à implementação da Lei 11.161/2005, no estado do Rio Grande do Sul, as normas do Conselho Estadual de Educação foram emitidas em novembro de 2009⁸¹, a menos de um ano do período previsto para a plena implementação da referida Lei.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul emitiu sobre a matéria dois documentos: a Resolução No. 304, de 04 de novembro de 2009, que dispõe sobre a inclusão obrigatória da língua espanhola no currículo do ensino médio a partir do ano letivo de 2010 nas escolas do Sistema Estadual de Ensino; e o Parecer No. 734/2009, da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior, com base no qual se daria a interpretação da Resolução 304/2009 (Art.1º parágrafo único). Quanto à oferta da língua espanhola nas escolas ficou previsto no Art. 2º da Resolução do CEE/RS que: “As escolas de ensino médio devem oferecer a Língua Espanhola e o(s) Plano(s) de Estudos estabelecer as competências e habilidades a serem desenvolvidas como componente curricular da parte diversificada.”.

O Parecer CEE/RS 734/2009 traz orientações para a inclusão da língua espanhola no currículo do ensino médio nas escolas do sistema estadual de ensino tendo como referências o Art.36 da LDB e o Parecer 18/2007 do CNE. No parágrafo 19 do Parecer do Conselho Estadual consta que:

Embora não haja na legislação de ensino definição quanto à carga horária a ser cumprida na língua estrangeira moderna, obrigatória ou optativa, este Colegiado recomenda a

⁸¹ Em junho de 2009 fiz contato com o conselheiro que conhece e trabalha com questões curriculares no Conselho Estadual de Educação para realizar uma entrevista sobre o assunto, mas a pessoa não aceitou ser entrevistada alegando problemas de agenda.

oferta da Língua Espanhola no currículo escolar, incluindo, no mínimo, dois períodos semanais em um dos anos do ensino médio. Cabe destacar que, para um bom domínio de língua estrangeira, é fundamental que o aluno tenha oportunidade de frequentá-la com uma carga horária significativa e continuada ao longo do curso.

De acordo com informação oral, obtida em dezembro de 2009, durante o Encontro de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul – Etapa Santa Maria, a partir do ano letivo de 2010 inicia-se a oferta da língua espanhola como obrigatória para a 3ª série do ensino médio. Estima-se que neste ano sejam incorporados ao quadro de magistério estadual mais professores de espanhol, para ampliação progressiva da oferta, como orienta o CEEed/RS.

Em relação à inclusão da língua portuguesa nos currículos escolares da Argentina, a legislação é recente, razão pela qual não foi possível trazer neste trabalho mais informações sobre a implementação. Trata-se da Lei 26.468, de 12 de janeiro de 2009. Quanto à existência de propostas de lei semelhantes busquei no *Honorable Senado de la Nación* e na *Honorable Cámara de Diputados de la Nación* na Argentina registros de projetos que já tramitaram.

No Senado só há registros da tramitação da atual Lei de iniciativa da Senadora Blanca Ines Osuna da Província de Entre Ríos, a partir da proposta vinda da Câmara de Deputados. Entretanto, na *Cámara de Diputados de la Nación* há diversos registros de propostas de lei para inclusão da língua portuguesa dos anos: 2000 (1), 2002 (1), 2005 (3), 2006 (2) e 2007 (3), perfazendo um total de dez propostas das quais apenas três passaram para o Senado. Uma das propostas, de 2007, com autoria de vários deputados passou para a Comissão de Educação do Senado Nacional. Foi sancionada pelo Senado e Câmara de Deputados reunidos em Congresso, em dezembro de 2008 e promulgada em janeiro de 2009.

Comparando o texto da lei brasileira com a da lei argentina, esta é mais completa e clara. Composta por dez artigos, a Ley 24648/2009, ao igual que a Lei 11.161/2005, torna a oferta obrigatória para as escolas secundárias, mas diferenciam-se quando a lei argentina estende a obrigatoriedade às escolas primárias da fronteira com o Brasil. (Art.1º). Também igual que na lei brasileira, a matrícula será optativa para os alunos, mas prevê que sejam tomadas medidas para estimular a participação dos estudantes.

ARTICULO 3º — El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular.

Esta Lei considera também a situação da formação de docentes para trabalhar com a língua portuguesa e delega ao *Instituto Nacional de Formación Docente* a tarefa de elaborar um plano plurianual para a promoção da formação desses docentes, até 2016, e faz chamamento das universidades para promover a oferta:

ARTICULO 5º — El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley Nº 26.206, elaborará e implementará un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués, para el período 2008-2016, incluyendo un esquema de formación continua en servicio, de aplicación progresiva, para la enseñanza del portugués. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los organismos competentes, invitará a las universidades a promover ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, que se integren al citado plan plurianual.

Ao mesmo tempo em que é preciso investir na formação, como prevê o Art. 5º, a Lei argentina, esta também determina que o Ministério da Educação implemente um programa para dar as condições técnicas e organizacionais para o cumprimento da Lei:

ARTICULO 7º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar un programa que propicie las condiciones organizativas y técnicas para la aplicación de la presente ley, en el marco de la Ley Nº 25.181, que contemple especialmente los siguientes aspectos:

- a) Homologar títulos;
- b) Organizar programas formativos complementarios;
- c) Adecuar la legislación para incorporar docentes de otros países del MERCOSUR;
- d) Ejecutar las acciones sistemáticas de intercambio de docentes entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil;
- e) Concretar la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de los idiomas;
- f) Crear un grupo de trabajo de especialistas para formular propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de idiomas en la región.

Para a implementação, a Lei estabelece como prioritárias as escolas das duas províncias que fazem fronteira com o Brasil, sem esquecer da necessidade de recursos financeiros como considerado no Art. 9º.

A justificativa para a aprovação desta Lei tem por base a *Ley Nacional de Educación*, que estabelece a oferta de pelo menos uma língua estrangeira, mais os processos de integração do MERCOSUL, a legislação brasileira (Lei 11.161/2005) e também a Lei 25.181/97 – *Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil* (corresponde no ordenamento legal brasileiro ao Decreto 3.547/2000).

Embora não tenha sido citada nos documentos elaborados pelos dois países, quero acrescentar mais uma referência, do âmbito das relações bilaterais Brasil-Argentina,

especificamente para a questão das línguas. Trata-se do Protocolo entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério de Educação do Brasil para a promoção do ensino do espanhol e do português como segundas línguas, assinado pelos Ministros de Educação do Brasil, Fernando Haddad, e da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, Daniel Filmus⁸².

Nesse documento, consideram que a educação “deve ser o espaço a partir de onde se promove e constrói uma consciência favorável para a integração, valorizando a diversidade e a importância dos códigos interculturais e lingüísticos”; e que “o ensino de espanhol no Brasil e do português na Argentina consolidará a integração regional no âmbito da diversidade”. Ainda, expressam o objetivo de promover o ensino das duas línguas e a importância da aprovação da lei 11.161/2005, no Brasil.

No Art. 1º do Protocolo, as Partes concordam em duas ações. A primeira delas refere-se à “Implementação dos Programas de Formação de Ensino do Espanhol e de Português como **Segunda Língua**”. Para esta ação o documento prevê que: “c) Será implementado um sistema de capacitação, coordenado a distância e semipresencial. Para isso, cada Parte comunicará a oferta elaborada por suas Universidades e outros órgãos e instituições educacionais”.

A segunda das ações refere-se ao “Lançamento do Programa Bilateral de Intercâmbio de Assistentes de Idioma”. Esse programa funcionaria para que assistentes argentinos atuem em instituições brasileiras da educação básica e/ou superior, conjuntamente com os professores de espanhol. No seu caráter de reciprocidade, assistentes brasileiros atuariam em estabelecimentos argentinos de “ensino primário/EGB, secundário/Polimodal e/ou institutos de formação docente, conjuntamente com os docentes y professores locais de português” (sic).

Ainda para esta ação do Programa Bilateral o documento prevê:

⁸² O documento foi assinado durante o encontro entre os Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva, do Brasil e Nestor Kirchner, da Argentina, para celebrar os 20 anos do Dia da Amizade Brasil-Argentina, A data foi instituída em 1985 pelos ex-presidentes do Brasil e da Argentina (José Sarney e Raúl Alfonsín, respectivamente).

“c) Oferta de um Plano Anual de Assistência Técnica, na qual as Partes receberão a visita de especialistas das áreas de desenho curricular, formação docente, de educação a distância e na elaboração de materiais didáticos.

d) Fomento de Convênios Interinstitucionais entre universidades argentinas e brasileiras para formação conjunta de ofertas acadêmicas com dupla certificação, para o ensino do espanhol e do português como segunda língua.

e) Fomento de associações de empresas editoriais argentinas e brasileiras para edição de livros de texto destinados para o ensino e a formação de docentes de espanhol e do português.

f) Ampliação dos exames para obtenção dos Certificados de Espanhol Língua e Uso (CELU) e do Certificado de Proficiência da Língua Brasileira para Estrangeiros – CELPE-Bras, nos respectivos países.

O Brasil e a Argentina são países membros do MERCOSUL, portanto, criadores e partícipes deste bloco regional. Ainda, paralelamente ao MERCOSUL, ambos vêm investindo desde longa data em acordos bilaterais em áreas como a educacional. Entretanto, o alcance dos objetivos e metas propostos vem se dando de forma assimétrica entre os dois países. Isso pode ser observado na cronologia e pelo conteúdo do ordenamento legal vinculado a um mesmo documento assinado entre a Argentina e o Brasil.

Tomando o ciclo de políticas como referencial (BALL, 2008; MAINARDES, 2007) os contextos em que são produzidos os textos de políticas supranacionais passam por reorganização no âmbito nacional, onde as influências diferem e entram em cena atores diversos reinterpretando, recriando ou até mesmo ignorando os textos produzidos. Considero que os diferentes ritmos entre o que é decidido ou proposto no âmbito do MERCOSUL Educacional e o que se efetiva nas políticas nacionais tem sido o traço mais marcante. Porém, sobressai no MERCOSUL Educacional a atuação do Brasil e o avanço na implementação das recomendações e indicações sobre o ensino do espanhol, por exemplo.

Entretanto, esse interesse ou necessidade não está diretamente dependente do MERCOSUL, pois registros apontam que desde as primeiras décadas do século passado o espanhol tem estado presente nos currículos escolares. Tornar obrigatória a oferta desta língua parece representar a urgência do Brasil em ultrapassar a fronteira linguística como se esta representasse o último entrave para o país se firmar no cenário latino-americano hispânico e, ao mesmo, estender mais laços com a Europa e com a Espanha. Por outro lado, o que se percebe até o momento pelas políticas curriculares para línguas estrangeiras (incluindo a língua portuguesa), na Argentina, é uma demonstração da vontade política, ou falta dela, e também uma questão de representação social, da forma como se olha o “outro” em relação à língua portuguesa.

Ainda sobre os documentos do MERCOSUL Educacional percebe-se que o uso de termos como língua estrangeira, língua oficial e segunda língua vem sendo usados como

sinônimos. À luz dos estudos lingüísticos, isto pode constituir-se em um problema para a formulação e implementação de políticas futuras como também a efetivação de programas.

Os primeiros registros das reuniões do GTPL já destacavam a importância e a necessidade de estudos conjuntos e trabalhos articulados relacionados com a formação de docentes das línguas do MERCOSUL. Cabe a essa instância do SEM assumir um papel mais ativo nesse sentido.

Políticas nacionais provenientes de interesses e/ou necessidades particulares de cada país, como também as políticas decorrentes de recomendações ou decisões sobre ensino das línguas do MERCOSUL, são recriadas nas práticas. Assim, a partir das atuais políticas e ações curriculares para o ensino das línguas há um espaço importante para a formação dos docentes que também precisa ser incorporada na discussão.

A partir da realidade do estado do Rio Grande do Sul e da província de Córdoba e das Universidades públicas como locus de formação docente, procuro trabalhar o contexto da prática da política, destacando os atores e as diferentes vozes e identificando dificuldades, relações de poder, resistências.

6.8. Considerações sobre as políticas curriculares do período 1990-2009

Centrando a análise nos modelos curriculares dos documentos trabalhados nesse capítulo, é possível constatar diferenças entre políticas curriculares do Brasil e da Argentina. A partir das influências nos processos de regulação (PACHECO; VIEIRA, 2006) é indubitável que o ordenamento legal educacional vem recebendo e assimilando essas influências diretas do nível supranacional e também nacional. Contudo, há indicativos de que em determinadas políticas, como a lei brasileira 11.161/2005, há influência direta do nível nacional para o regional nos textos das políticas, mas nem sempre nas práticas. Na Argentina tem se mantido a influência direta, da mesma forma que indica o modelo de Pacheco e Vieira (2006).

A partir dos parâmetros de autonomia e organização das políticas curriculares, na Argentina se observa um modelo de política mais centralista (A-B), com papel determinante do Ministério de Educação e de órgãos a ele vinculados, como o CFCyE, na concepção e organização da política curricular. Sistemas provinciais e professores implementam as

políticas. Tanto Argentina quanto o Rio Grande do Sul, ao estabelecer um currículo oficial assumem o caráter prescritivo (LOPES, 2004) das propostas curriculares.

Embora o processo de construção curricular na Argentina tenha iniciado com a consulta à sociedade e aos docentes⁸³, este não pode ser considerado como forma ideal, pois fora planejado por especialistas e técnicos que participaram da seleção curricular.

No contexto das últimas décadas, os critérios de organização das políticas curriculares mudaram de forma substancial se comparadas às décadas anteriores a 1990. Essa mudança tem na abertura democrática sua justificação. É possível, não obstante, incluir a política curricular brasileira no modelo centralista e descentralista (A-D). Nos discursos e textos legais (LDB, Diretrizes Curriculares), a política curricular é descentralizada, mas é recentralizada nas práticas. O Estado, mediante as Orientações Curriculares para o ensino médio, recentraliza e regula os textos curriculares. O Estado do Rio Grande do Sul tende também para um modelo centralista (regional). Ao estabelecerem leis e escolhas específicas para as línguas estrangeiras tanto Brasil quanto Argentina voltam-se para o modelo centralista.

No processo de construção das políticas, as lógicas curriculares refletem interesses, regras e valores e lógicas curriculares que em determinados momentos são dominantes ou não (PACHECO, 2003). Mudanças são resultado de situações delimitadas por contextos diversos, e resultam tanto de intenções quanto de resultados não previstos. Para auxiliar na compreensão de como se processam tais mudanças, o autor sugere a metáfora de placas tectônicas.

Em linhas gerais, as políticas curriculares dos dois países se inserem nas racionalidades contextuais e na lógica cultural, considerando que identidades são construídas culturalmente, o currículo também é uma prática de identidades e, nesse contexto, de significados plurais. Entretanto, utilizando o exemplo das placas tectônicas, destaco que apesar de considerar as políticas dentro dessa lógica cultural, pequenos movimentos das placas ocorrem na lógica do Estado, com decisões administrativas e planificação prescritiva (leis, referenciais curriculares para tornar as escolas mais eficientes) e na lógica do Mercado onde se prima pela eficiência, desenvolvimento de competências. Essa lógica é delineada por meio de instrumentos de regulação: a escola, o currículo e a avaliação, mas sem dispensar o papel do Estado.

⁸³ Berenblum (2003) e Puiggrós (1997) questionam a validade dessa consulta. Para Puiggrós (1997) o momento não passou de um mero ato publicitário.

7. Algumas experiências em que territórios e fronteiras das políticas curriculares, ensino de línguas e formação docente são (re)criados.

Vior e Misuraca (2008) avaliam que a “transformação educacional” dos anos 1990 caracterizou-se pela formação de professores sob medida para as necessidades do sistema, fato que também se refletiu nos desenhos curriculares. Nestas transformações, incluiu as novas demandas de professores criadas a partir do MERCOSUL Educacional e de acordos bilaterais. Estas demandas provocaram mudanças significativas no contexto brasileiro e argentino. Vieira (2002) reconhece que a globalização impôs reformas na formação de professores, exigindo profissionais capazes de lidar com os desafios da educação do século XXI⁸⁴.

No atual contexto sul-americano, um desses desafios é trabalhar a educação e o ensino de línguas que atendam necessidades locais, regionais e supranacionais, considerando-se as metas propostas para o MERCOSUL Educacional. A partir desses documentos, tal demanda requer não só profissionais preparados desde o ponto de vista técnico-instrumental, mas também capazes de trabalhar com aspectos culturais e identitários diversos, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais são impelidos a promover a adequação dos currículos escolares.

De acordo com a proposta de Ball (2008) e de outros autores que tratam do ciclo de políticas (MAINARDES, 2007; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), é no contexto da prática que acontece a implementação de uma política sujeita a interpretações e recriações. É neste contexto que situo os professores dos cursos de formação, as universidades, a Secretaria de Educação e os gestores dos sistemas educacionais, cujas opções e posicionamento político têm papel ativo na interpretação e consequente implementação das políticas para ensino de línguas estrangeiras.

A utilização da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados também possibilitou trazer nos discursos de cada um dos entrevistados uma concepção ou interpretação da política que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Uma representação coletiva pode ser de um grupo de professores do curso ou, até mesmo, institucional. Contudo, cabe destacar que casos particulares não representam a realidade nacional, mas podem ser exemplos de formas de conceber as políticas curriculares e a formação de professores de

⁸⁴ Como os mencionados no Relatório Delors para a UNESCO (2000).

línguas estrangeiras. Por esta razão, optei, neste capítulo, por dar maior ênfase ao tema a partir de alguns sujeitos da pesquisa, utilizando como referência as representações sociais.

Com base em concepções de Durkheim, Minayo (1995) analisa que não há representações falsas. Elas são símbolos de uma sociedade, pois são modos de agir e de pensar exteriores ao sujeito, mas incorporados por ele. Portanto, para Minayo (1995), é no plano individual que as representações sociais se expressam. Com base na característica das representações sociais, considero a fala dos sujeitos a expressão individual de algo que eles acreditam, concebem e agem.

Como já explicitarei, a principal fonte de informações trabalhadas neste capítulo foram as entrevistas. Também, para conhecer melhor os cursos, desde a organização à articulação com a educação básica, passando por questões de política linguística, MERCOSUL Educacional e ordenamento legal, a escolha dos sujeitos recaiu nos professores de prática de ensino/estágio dos cursos de formação nas duas universidades escolhidas.

Assim, do curso de Letras-Espanhol da UFRGS foi entrevistada uma professora que também repassou informações gerais sobre o curso. Na Universidade Nacional de Córdoba (UNC), houve necessidade de entrevistar dois professores: uma professora mais voltada à prática docente/didática e um professor que trouxe mais informações acerca do histórico e do currículo do professorado de português. Em relação ao estado do Rio Grande do Sul, foi realizada entrevista com uma representante do setor pedagógico da Secretaria Estadual de Educação.

Considerando que na Província de Córdoba a língua portuguesa não está incorporada aos currículos e que a recente Lei 24648/2009 não está implementada, ainda não há dados educacionais relacionados ao tema. Busquei informações junto ao Ministério de Educação Provincial, mas ninguém quis falar sobre o assunto. Uma das pessoas da *Dirección General de Educación Media* (DGEM) com quem tentei conversar sugeriu que procurasse a *Dirección de Institutos Privados de Enseñanza* (DIPE). Mas, sobre o ensino de língua portuguesa nessas escolas, a professora entrevistada da UNC já me tinha fornecido diversas informações.

Há em todas as culturas e línguas um arcabouço gestual e de expressões difíceis de traduzir na forma escrita. Contudo, pela forma como a pessoa do Ministério respondeu com uma negativa à minha solicitação de informações sobre o ensino da língua portuguesa nos currículos das escolas da Província, levou-me a entender que o tema ainda não foi incluído na pauta do Ministério de Educação de Córdoba nem da DGEM.

7.1 O ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema educacional do rio grande do sul

A presença da língua espanhola como língua estrangeira nos currículos escolares do ensino médio das escolas estaduais do Rio Grande do Sul vem se efetivando desde antes da sanção da Lei 11.161/2005. Atualmente, das mais de 950 escolas estaduais que oferecem ensino médio, 60% destas oferecem o espanhol em seus currículos. A SEE não dispõe de dados exatos quanto ao número de escolas do sistema estadual que oferecem o espanhol, pois o levantamento dessas informações fica sob responsabilidade de cada Coordenadora Regional de Educação (CRE).

No sistema educacional do Rio Grande do Sul, tradicionalmente o inglês é a língua estrangeira predominante. Em algumas regiões do estado, dentre as línguas estrangeiras oferecidas nas escolas estaduais, o espanhol é a primeira, mas há ainda a presença do alemão como primeira língua. Nas regiões onde a primeira escolha é o espanhol, a segunda escolha varia entre o alemão e o italiano.

Ainda sobre a oferta do espanhol nos currículos do ensino médio, para a representante da SEE, a obrigatoriedade prevista na Lei 11.161/2005 não trouxe grande impacto nos currículos. O impacto maior deu-se pela incorporação de outras disciplinas no currículo (Sociologia e Filosofia). “O currículo está muito apertado”, afirmou a professora. Tal afirmativa remete ao que tratei no quinto capítulo sobre as orientações emanadas do CNE mediante o Parecer CNE/CEB 18/2007 para implementação da lei.

Os sistemas educacionais estaduais têm mantido por décadas os períodos letivos praticamente inalterados e, ao incorporar novas disciplinas, buscam formas de reorganizar a jornada diária de atividades escolares com um mínimo de alterações. Também se percebe que os sistemas se limitam a oferecer a carga horária mínima anual, prevista no Art. 24 da LDB.

A inclusão e/ou expansão da oferta do espanhol como componente curricular para o ensino médio atende o previsto na Lei 11.161/2005. Contudo, ainda é incipiente a discussão sobre a qualidade⁸⁵ e as metodologias de ensino e a produção/aquisição de materiais didáticos para o ensino de espanhol. Sobre a implementação desta lei no Rio Grande do Sul, algumas coordenadorias têm alegado como problema a falta de professores e, segundo informou a representante da SEE, o último concurso público para provimento de docentes para as escolas estaduais ocorreu em 2005. A Lei 11.161/2005, no Art. 5º prevê a emissão de normas pelo

⁸⁵ De acordo com a representante da SEE, uma das queixas dos professores estaduais de línguas estrangeiras é a reduzida carga horária com cada turma (de 3 horas semanais houve redução para 2 horas por semana).

Conselho Estadual de Educação e, no Rio Grande do Sul, essa normatização, como já foi referida, só foi emitida ao final de 2009. Foram a demora na regulamentação e a linguagem imprecisa do texto legal as preocupações citadas pela representante do Setor Pedagógico da SEE⁸⁶ ao afirmar:

A implementação da lei trouxe dificuldades. O texto da lei é curto e, se nós olharmos a redação da lei, em alguns pontos nos deixa pouco seguros quanto àquilo a que se propõe. Então, por isso, é urgente uma regulamentação por parte do Conselho⁸⁷.

Outro aspecto citado na entrevista foi sobre os Centros de Língua (Art.3º da Lei 11.161/2005) e sobre os horários de oferta de língua estrangeira para os alunos da rede estadual. Novamente ficou evidente a dificuldade em organizar a jornada de atividades escolares e a dificuldade em atender todos os alunos. Ao mesmo tempo, foi possível identificar um dos motivos para o fechamento de centros de línguas já existentes. Isso está explicitado no trecho da entrevista da representante da SEE, quando afirma:

Os centros de língua têm que ter várias línguas, de acordo com a legislação. [...] A oferta do ensino dessas outras línguas, através dos centros, tem que ser no outro turno e aí nós esbarramos com as dificuldades de muitos alunos [...] há escolas que oferecem as aulas de língua no horário intermediário ou entre o turno da tarde e o turno da noite e aí esbarramos no problema do aluno que trabalha e estuda à noite. [...] a ideia de atingir a todos sempre vai ser difícil.

Outro tema abordado na entrevista, a formação continuada de professores⁸⁸, teve maior destaque que a formação inicial de professores de espanhol. Segundo a representante da SEE, a formação inicial não é um problema significativo, muito embora ainda exista a representação de que um nativo da língua pode ser professor de espanhol. A entrevistada considerou que não basta ser nativo e, independente da língua, o profissional deve estar habilitado em curso específico para a docência, isto é, ter cursado a licenciatura da língua que pretende trabalhar. Foi dito pela representante da SEE: “não é porque eu morei em Rivera que eu vou dar uma boa aula de espanhol”. Críticas a esta representação também estão presentes

⁸⁶ A entrevista foi realizada durante o primeiro semestre de 2009 e, até aquele momento, o Conselho Estadual de Educação não tinha se manifestado.

⁸⁷ Ao longo deste capítulo, foi adotado o procedimento de destacar num quadro trechos das falas dos entrevistados, como forma de diferenciá-los das citações bibliográficas.

⁸⁸ Segundo a representante da SEE, o Estado do Rio Grande do Sul optou por chamar de “contínua” este tipo de formação. É entendida como uma formação que o professor deve buscar. Há ainda no âmbito do Rio Grande do Sul uma entidade que congrega professores de espanhol e que oferece formação continuada. Trata-se do Conselho Rio-grandense de Professores de Espanhol (CORPE). Mas seus cursos são pagos e não atingem todos os professores.

nos comentários da professora da UFRGS. As entidades representativas de professores de línguas estrangeiras continuam defendendo como *locus* de formação a universidade e os cursos de licenciatura, tal como previsto no Art. 62 da LDB. No caso da formação de professores para trabalhar a língua espanhola, esta luta tornou-se mais evidente após a assinatura do acordo entre o MEC e o IC.

No Rio Grande do Sul, existem parcerias com entidades espanholas voltadas para a formação continuada de professores de espanhol. Há um termo jurídico na forma de Convênio, tendo a SEE como titular e a *Consejería de Educación*, da Embaixada da Espanha, como promotora dos eventos. Contudo, percebi que não existe uma política traçada por parte da Secretaria de Educação para a formação continuada de professores de espanhol.

Sobre esses cursos, as despesas de hospedagem e alimentação ficam por conta dos professores. Entretanto, em 2009, foi solicitada pelo setor pedagógico da SEE incluir as despesas dos professores na planilha trimestral de despesas da Secretaria a possibilidade de ajuda de custo para auxiliar aqueles professores que têm maior dificuldade e que desejam participar da capacitação. Este tipo de capacitação não trouxe transtornos às escolas e aos professores uma vez que, durante a semana do curso, a SEE assegura a dispensa do ponto àqueles que efetivamente participarem do evento e são feitos acertos internos em cada escola para a reposição das aulas. Portanto, segundo a representante da SEE, as escolas não têm criado obstáculos para liberar seus professores.

Os cursos para professores iniciaram em 2005 e têm duração de quarenta horas. Os palestrantes vêm da Espanha, e os cursos são desenhados conforme a realidade onde serão aplicados. Este comentário foi acrescentado pela entrevistada ao ser indagada sobre o MERCOSUL Educacional e a construção de uma identidade regional. Como a formação é ofertada pela entidade espanhola, a SEE teria feito algumas combinações com a *Consejería* no sentido de respeitar características do Rio Grande do Sul. De acordo com a representante da SEE,

<p>Quem vem ao Rio Grande do Sul sabe que neste estado existe a fronteira com a Argentina e a fronteira com o Uruguai, existe o MERCOSUL [...] e que são variáveis que interferem na forma como o ensino deve ser dado e como os professores administram a língua em função dessa vizinhança.</p>

Esse trabalho da *Consejería* sobre formação continuada também investe em materiais para o uso do professor. Numa atividade de 2009, essa entidade espanhola promoveu um seminário na Espanha do qual a representante da SEE teve oportunidade de participar em

nome da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Na ocasião, um dos assuntos discutidos foi a disponibilização de materiais via internet. O governo espanhol apresentou e possibilitou aos participantes a exploração da *Red de enseñanza de lengua española* (RedELE) que possui materiais didáticos diversos que podem ser reproduzidos para seu uso em sala de aula. Trata-se de uma plataforma virtual de difusão e de serviços diversos para professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) de todo o mundo. O serviço oferecido na plataforma é gratuito, pertence ao Ministério de Educação da Espanha e tem por objetivo oferecer informação específica sobre a didática da língua espanhola, contribuindo com a formação dos professores⁸⁹.

Diante da presença e participação da *Consejería* na formação continuada de professores da rede estadual, como são percebidos o MERCOSUL e o MERCOSUL Educacional pela SEE? De acordo com a representante da Secretaria de Educação, houve interesse inicial e expectativas em torno das possibilidades que o MERCOSUL traria para o estado e para a educação. A representação criada em torno do MERCOSUL consta neste trecho da entrevista:

No estado, em função do MERCOSUL e desde que ele começou a ser desenhado, houve um despertar de interesse muito grande pela língua espanhola. Talvez não tenha perdurado tanto porque o MERCOSUL, assim como a União Europeia, é algo que demanda tempo para se solidificar. Então as pessoas acharam, por desinformação talvez, ou até por influência da mídia (...) que aquilo ia ser imediato, e na verdade as coisas caminham mais devagar. Os alunos foram atraídos pela ideia de que o MERCOSUL abriria portas no sentido de empregabilidade e que haveria mais chances para quem dominasse o espanhol em função dessa nova realidade.

Apesar do interesse suscitado, o MERCOSUL Educacional não promoveu maior articulação entre o Rio Grande do Sul e os países vizinhos, e este foi um dos pressupostos que considerei na pesquisa, tendo em vista a proximidade geográfica e cultural entre o Rio Grande do Sul e os países vizinhos. Não há parcerias com a Argentina e/ou o Uruguai, mas apenas algumas experiências isoladas entre escolas de regiões fronteiriças.

A representante da SEE considera que deveria haver maior aproximação no campo educacional e intercâmbios com os países vizinhos de fala espanhola. Citou o projeto de escolas bilíngues para escolas de fronteira que não se concretizou no Rio Grande do Sul, pois o estado não privilegiou essa experiência e não era interesse da política estadual investir nesse tipo de projeto.

⁸⁹ Informações extraídas do site da redELE. Disponível em <<http://www.educacion.es/redele/index.shtml>>

Investir nessas iniciativas pode ser um caminho para a aproximação e para a realização de experiências pedagógicas diversas e exitosas no ensino de espanhol. Esta é a opinião pessoal da representante da SEE, mas não sabe se essa é uma possibilidade cogitada pela Secretaria de Educação.

Enquanto isso, quer seja por opção política do estado em não se envolver em projetos do MERCOSUL Educacional, quer seja pela falta de divulgação de informações ou promoção de eventos para discussão de temas inerentes ao ensino de espanhol e português, há a constatação de que o MERCOSUL Educacional e suas propostas para o ensino das línguas ainda não são uma realidade e não há articulação com universidades locais para formação continuada de professores nem políticas de formação.

7.2 A formação de professores de português na UNC: entre a realidade local e a inserção regional, muitos desafios.

A Faculdade de Línguas da *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) criou em 1943 o seu Departamento Cultural para que alunos da então *Escuela Superior de Lenguas* pudessem realizar a prática de ensino. Hoje esse espaço ainda é utilizado para as práticas, mas também foi aberto à comunidade e, dentre quatorze cursos de idiomas oferecidos, está o português.

Apenas em 2000 foi elaborado pela Secretaria Acadêmica um projeto de pré-formação que o professorado, como tal, iniciou em 2001. Seu objetivo é a formação de professores de português para o ensino da língua, especialmente em Córdoba. No início, a grade curricular do curso tinha caráter mais instrumental, voltado para atender à demanda do mercado, mas hoje o curso tem uma linha mais intercultural, pendendo mais para a integração e menos para o domínio da língua. É também um espaço de formação de professores para as escolas embora esta não seja a meta principal do curso. Isso está explicitado no trecho da entrevista de um professor da UNC quando afirma:

<p>Não estamos tão preocupados se a escola tem que ter [oferta de língua portuguesa] ou não. Estamos mais interessados em que cada professor formado seja um agente cultural. Essa foi uma linha, uma opção dos professores do curso.</p>

A partir do ano 2001 se ofereceu efetivamente a formação de professores no “Professorado de Português” da UNC que tem duração de quatro anos. Neste professorado,

trabalha-se com o português brasileiro. O português de Portugal é trabalhado no curso como um tópico apenas. Assim, pode-se dizer que o curso está voltado para a língua e a cultura do Brasil. Nele são abordados aspectos culturais e variedades linguísticas de diferentes partes do Brasil com o objetivo de mostrar e trabalhar a diversidade, evitando a homogeneização e a ideia de uma variedade única do português brasileiro.

Este curso, relativamente novo, vai passar por um processo de estudo em 2010 para a sua reformulação, pois os professores acreditam que o seu atual formato pode ser um dos motivos de deserção e da escassa procura. São poucos os alunos concluintes por ano, numa média de quatro a cinco. Entretanto, esses números são inversamente proporcionais à demanda do mercado por profissionais que conheçam a língua. Nos últimos anos tem aumentado a demanda de formação de profissionais para tradução, mas não para docência.

A primeira turma de alunos do professorado de português foi de 150 alunos. Um professor da UNC considera que foi “pelo *boom* da novidade”; posteriormente, os números foram decrescendo. Esse fenômeno não seria exclusivo do português, mas também de outras línguas como alemão, francês e até mesmo o inglês que estariam passando por essa mesma situação nos últimos anos em relação ao número de ingressantes à formação para a carreira docente. Esta situação argentina é, em parte, decorrente das mudanças no ordenamento legal da última década do século XX que afetaram profundamente a educação e a organização do trabalho docente. Como afirma Puiggrós (2008),

La nueva estructura produjo nuevas fragmentaciones en un sistema escolar ya desestructurado, en particular la escuela media, cuya pérdida de rumbo y de sentidos llevaba ya varias décadas y donde aumentaba el deterioro de las condiciones de trabajo de los profesores, que corriendo de escuela en escuela llegaban a dar clases a centenares de alumnos en un día (PUIGGRÓS, 2008, p. 189).

Com a aprovação no Brasil da Lei 11.161/2005 houve um novo estímulo que resultou no aumento do número de ingressantes no curso em torno de 35 alunos (dos quais 18 concluíram), informou o professor da UNC. Mas, em dezembro de 2009, quase findando o prazo de inscrições no Professorado para ingresso em 2010, o curso contava com apenas três candidatos inscritos.

Para o professor da UNC isso é uma questão de política linguística dentro da Argentina. Porém, considero que esta é também uma questão de representação social, de como o argentino pode estar vendo a língua portuguesa e a formação docente. Isso está presente na fala do professor quando faz a seguinte afirmação:

É uma questão de política linguística, e isso está relacionado à ideia de que o português não é uma língua de prestígio dentro da sociedade argentina.

Como bem lembram Mónaco et al. (2009), políticas linguísticas são desenvolvidas pelos Estados, mas também pelas instituições de ensino. Isto é, independentemente da ação do Estado, houve um posicionamento político da UNC e também de outras universidades argentinas (ver apêndices) que optaram por oferecer o curso de Professorado em Língua Portuguesa e pela(s) variedade(s) trabalhada(s).

O segundo elemento do trecho da entrevista torna evidente a representação negativa em relação à língua portuguesa. A que prestígio se refere? De um campo de atuação profissional restrito? De mero (pré)conceito em relação à língua? Responder a estas perguntas demandaria uma incursão por outros aspectos não trabalhados nesta pesquisa. Entretanto, considerando estudos anteriores (CRISTOFOLI, 2002), posso afirmar que, em experiências sólidas de intercâmbio cultural entre escolas do Brasil e da Argentina, enquanto na escola brasileira o espanhol foi incorporado aos currículos escolares como disciplina escolar, na escola argentina o português não teve a mesma sorte, ficando como uma oficina preparatória para alunos intercambistas que passariam alguns meses no Brasil.

Neste caso, é provável que, além de uma questão de política linguística e de comunicação, a gênese desse problema esteja em padrões culturais historicamente construídos. Geertz (1989) entende que é pela cultura, enquanto contexto, que determinados padrões são transmitidos historicamente, constituindo-se como “sistemas entrelaçados de signos interpretativos”, isto é, de símbolos.

Também, de acordo com a fala do professor da UNC, existe a representação de que o português não é uma língua que precise ser estudada. Isso também estaria presente nos relatos de seus alunos e de situações vivenciadas nas suas redes sociais. Haveria uma visão estereotipada, tanto em relação à docência quanto também à docência em língua portuguesa. Como exemplo, o professor cita um diálogo que presenciou entre dois jovens e que considero elucidativo para reforçar o que mencionei antes da representação que existe em torno da língua portuguesa:

- O que você estuda na Faculdade de Línguas? O que você vai ser?
- Professor de português.
- Estudar para ser professor de português?! Professor de inglês ainda vai, mas de português! Não vejo necessidade de que tenha professor de português.

Esta não é uma representação exclusiva da língua portuguesa no contexto argentino. No Brasil, como lembra Celada (2000), estudar espanhol também parecia ser desnecessário. Porém, essa situação mudou e hoje o espanhol, enquanto língua veicular, oferece uma série de vantagens, sobretudo profissionais, que possivelmente o português ainda não alcançou plenamente na Argentina.

A demanda real por esses profissionais, ao contrário do que aponta o trecho da entrevista, permite uma inserção no mercado de trabalho local antes mesmo da titulação. Alguns alunos do curso já garantem uma vaga no mercado de trabalho enquanto cursam o 4º ano do curso. A demanda por esse profissional vai de escolas a empresas, principalmente para tradução. Embora a universidade não ofereça esse curso, muitos egressos trabalham como tradutores, informou o professor.

A maioria dos egressos se prepara para trabalhar com a escola de ensino médio, porém, somente em torno de 50% dos mais de trinta alunos que concluíram o curso tem seu local de trabalho dentro da própria universidade, nos módulos de idiomas oferecidos pela Faculdade de Línguas da UNC. De acordo com a organização pedagógica e curricular da UNC, os diferentes cursos universitários devem oferecer um módulo de línguas aos alunos, dentre os quais está o português. Também alguns desses profissionais passam a compor o quadro docente do Departamento Cultural onde ministram cursos abertos à comunidade.

Mas a inserção na docência ou até mesmo em outros setores que demandem um profissional que domine a língua portuguesa não é uma realidade nacional. Segundo relato do professor da UNC, o tema foi discutido durante a última reunião da Associação Argentina de Professores de Português, ocorrida na cidade de Posadas, capital da Província de Misiones. Córdoba ainda é uma exceção porque muitos dos que se formam conseguem trabalho, o que não ocorre em outras províncias argentinas que têm esse professorado.

Se a formação inicial ainda é incipiente, a pós-graduação em português inexistente. Segundo informação obtida, de 35 egressos do professorado de português, em torno de quinze seguiram cursos de pós-graduação. Entretanto, como não há pós-graduação em português, esses estudantes fazem pós-graduação em espanhol e integram-no à sua formação. Há estímulo por parte do curso de Professorado da UNC para que os alunos continuem a formação após concluírem a graduação, para que seja possível construir o campo da pesquisa vinculada ao curso.

Na Argentina, a pesquisa em português é uma área que está abandonada, reforça o professor (que também é pesquisador), pois haveria dificuldade em formar grupos de

pesquisa. É possível considerar que isto ocorre, talvez, porque não são todos os graduados que se dedicam à vida acadêmica ou porque alguns desses graduados se encontram trabalhando como professores de língua portuguesa e se dediquem inteiramente à docência. Também outra dificuldade estaria relacionada ao número de professores que trabalha no Professorado (em torno de quinze) uma vez que nem todos se dedicam exclusivamente a esse curso, o que dificulta ainda mais a organização de grupos e a realização de pesquisas.

A área mais latente no campo da pesquisa é a didática e a produção de materiais. Não há pesquisas conjuntas com universidades brasileiras, mas as aproximações dão-se pela utilização de materiais diversos e pesquisas produzidas pela Universidade de São Paulo (USP).

Nessas condições de formação, o que dizer de recursos para o trabalho docente em sala de aula? Este professor da UNC defende a autonomia do docente na produção de seus materiais e o uso da tecnologia para sua produção. Entretanto, reconhece que há uma certa dependência em relação a isso.

O professor entrevistado afirma que produz materiais diversos (impressos, virtuais) e sempre recebe solicitações para que publique mais, com o que ele não concorda, pois acredita que cada professor tem a autonomia e a capacidade necessárias para elaborar materiais diversos, criativos e atualizados. Contudo, é preciso tentar entender as necessidades desses outros alunos do curso e/ou professores, pois ainda não é ampla a circulação de materiais em língua portuguesa. Também pode existir insegurança na formação, o que impediria que o profissional se sentisse tranquilo e confiante para construir seus próprios materiais didáticos. Por último, é igualmente importante salientar que este professor é de origem brasileira e, portanto, tem maior familiaridade com a língua e com a bibliografia produzida no Brasil.

Quanto à variedade, o português trabalhado é o brasileiro, como já foi citado, e, numa das disciplinas do curso (Língua 3), o fio condutor é a variação linguística do Brasil em que se trabalha com a oralidade: português nas novelas, no desenho animado, na dublagem, na fala gaúcha, carioca, paulistana, nordestina, caipira, na linguagem das favelas e da juventude. Outro tópico trabalhado sobre variação linguística é o português de Portugal. Mediante o uso de teleconferência com professores de lá, a atividade tem por objetivo que os alunos reconheçam as variações da língua.

Como todo curso de formação docente, é na disciplina de didática e na prática docente que se processa de forma mais articulada a relação universidade-escola; mas, como já foi exposto, na UNC essa prática não se restringe ao ensino médio apenas. No Professorado de Português, a didática está organizada como no Brasil, com observação e prática docente, e é

realizada pelos alunos que cursam o 3º e o 4º ano do curso. Na parte teórica trabalha-se com representações, estudos de textos diversos. Contudo, a professora entrevistada considera que a produção a que tem acesso sobre a didática, incluindo alguns textos em português, é pouco convincente e não lhe agrada. Por esse motivo, trabalha também com textos em espanhol. Como sua formação é de francês, muitas vezes ela se vale de sua formação como referencial.

Cumpramos aqui o relato de Sappia e Toniollo (2007) da situação peculiar dos professores de francês e italiano quando as escolas escolheram o inglês como língua estrangeira. Houve esvaziamento de cursos de formação dessas línguas, e foi necessário fazer o remanejamento de professores para outros cursos como Teatro e Professorado de Português.

Ainda, nas aulas de Didática, a observação de classe é feita nas escolas de ensino médio e também nas aulas do Centro Cultural da UNC. As aulas práticas são realizadas nos últimos anos de alguns cursos universitários e em cursos de nível terciário orientados para turismo.

Nas escolas parece haver mais dificuldade em agendar e realizar essas aulas. Segundo a professora entrevistada, “En el secundario depende de la buena voluntad de los directivos”. Ou seja, a escola, enquanto principal espaço de atuação desse docente em formação acaba se tornando um dos espaços menos disponíveis para as aulas práticas.

É preciso considerar que a rede pública da Província de Córdoba não oferece o português regularmente e, por isso, as práticas são realizadas em duas escolas privadas, por diversas razões: o espaço que a escola oportuniza, o contato pessoal da professora com a escola, a facilidade de deslocamento (as duas escolas estão no centro da cidade de Córdoba). Também não há atualmente necessidade de ampliar as aulas práticas para mais escolas, uma vez que a média é de seis alunos por ano que fazem a prática didática. Como justifica a professora, uma escola que tem cinco turmas atende quase a totalidade desses alunos.

Se por um lado há facilidade de conseguir esses espaços para um número reduzido de estudantes e relativa tranquilidade de combinar calendário da escola com o cronograma das práticas, há também uma dificuldade decorrente do reduzido número de aulas de língua portuguesa nos currículos escolares (duas horas-aula por semana) e pode ocorrer que o professor responsável pela disciplina na escola não queira que os alunos da UNC ocupem muitas das suas aulas (não mais de quatro em cada ano).

Embora haja oferta de aulas de português em algumas escolas públicas, um dos problemas apontados pela professora da UNC é que tudo depende da iniciativa do professor e do departamento educacional da faculdade, pois não há articulação com o Ministério da Educação Provincial.

Em relação ao ordenamento legal, particularmente a Lei 26.468/2009 ainda é bastante desconhecida ou ignorada. Para um professor da UNC, a lei só poderá trazer incentivo à formação se for divulgada, utilizando cartazes, outdoor, fazendo campanha publicitária⁹⁰.

Essa lei não chegou de surpresa, já vinha sendo anunciada e também, pela existência da Lei brasileira (Lei 11.161/2005), sabia-se que, em algum momento, seria criada uma lei semelhante na Argentina, afirmou a professora. Quanto à efetiva implementação da Lei 24.648/2009, para essa mesma professora, ao deixar a oferta a critério das escolas, não gerou nenhuma mobilização. Na Universidade, não se sentiu nenhum tipo de impacto e não houve aumento de demanda.

Até dezembro de 2009, o assunto não fez parte de nenhuma discussão, porém ele já estava previsto na pauta da reunião de dezembro desse ano, quando o tema da Lei ia ser abordado em reunião dos professores do curso para definir que posicionamento e atitudes que o Professorado de Português tomaria para 2010. A necessidade de dar a conhecer essa Lei e a sua importância para o curso foi reconhecida pelos dois professores, mas também ficou claro que há uma questão de ordem externa relacionada ao reconhecimento social da língua portuguesa, e outras questões de ordem interna da Faculdade de Línguas da UNC.

Para reforçar as afirmativas dos professores, cito fragmentos das entrevistas que considero interessantes:

A lei incentiva, porque ela nos apoia. A lei legitima o ensino de uma língua.

Foi aprovada a lei e ficou ali, guardada, não foi divulgada. [...]. A própria faculdade sabe da lei, mas não fez nada para divulgar.

La ley argentina no trajo ningún tipo de impacto ni movilización. Todo quedó en nada.

Isto não quer dizer que não haja interesse pela língua; pelo contrário, ela desperta interesse, mas não de uma perspectiva comunicacional ampliada (como língua internacional, a exemplo do espanhol) ou como possibilidade de acesso a um mercado de trabalho regional. É mais um exemplo de representação do lugar da língua portuguesa. Para a professora da UNC,

El portugués tiene atractivo como lengua, como cultura, canciones, carnaval. Hay muchos que lo estudian por contactos personales, por placer, por el tema del turismo.

⁹⁰ De fato, nem sempre é fácil encontrar o texto da Lei. Quando foi promulgada, o texto da Lei só constava no site da embaixada brasileira na Argentina. Posteriormente ela foi disponibilizada na Biblioteca Nacional de Maestros no setor de Legislação Educacional e também nos arquivos eletrônicos do Senado Nacional. Contudo, não se percebe uma divulgação mais ampla.

A partir da promulgação da Lei 26.468/09, o Consulado do Brasil em Córdoba incumbiu-se de fazer a sua divulgação, pois certamente é de interesse do Brasil. Por isso, procurei saber dos professores da UNC sobre a existência ou previsão de algum tipo de apoio/parceria com o Consulado do Brasil em relação ao ensino de português. Segundo o professor da UNC, o consulado tem um setor cultural que faz um bom trabalho, mas considera que deveria haver uma integração maior entre o Consulado e o Professorado de português, pois a integração se dá em caráter esporádico quando o consulado convida professores da UNC a participar da Semana de Língua Portuguesa ou de cultura brasileira, mas o professor avalia que não há um planejamento efetivo de ações.

O professor citou ainda, como exemplo, uma atividade promovida pelo Consulado de um curso ministrado por uma professora brasileira que trabalhou literatura de cordel. Também houve palestras sobre carnaval, mas, segundo o professor, não há propostas de educação continuada. Quanto a materiais que possam auxiliar o trabalho dos professores, foi informado que o Consulado não oferece nenhum tipo de material, mas disponibiliza publicações diversas na sua livraria.

Enquanto instância de representação do Estado brasileiro no exterior, a atuação do Consulado deixa transparecer que não houve investimento nem planejamento adequado para articular as políticas nacionais de caráter educacional e cultural com atividades realizadas nos países nos quais o Brasil tem representação diplomática, como na cidade de Córdoba, por exemplo. Seria uma oportunidade interessante para o Brasil divulgar a língua e a cultura e reforçar os laços bilaterais.

As propostas do SEM e do MERCOSUL apontam para parcerias diversas entre instituições de ensino da região. Embora existam algumas parcerias, elas não acontecem de forma satisfatória. Uma dessas parcerias acadêmicas está vinculada aos programas de mobilidade estudantil coordenado pelo Departamento de Relações Internacionais da UNC. Uma das universidades brasileiras com a qual há intercâmbio é a Universidade de Campinas, com duração de um semestre.

Na avaliação do professor, esse tipo de experiência é de grande valia para os alunos, pois estes voltam com uma bagagem linguística e cultural muito rica, que não conseguiriam adquirir no dia-a-dia em sala de aula. Entretanto, este tipo de intercâmbio contempla um aluno por vez. Há também intercâmbios com a UFRGS e UFMG.

Em relação à inserção do curso de português da UNC e da Faculdade de Línguas no âmbito do SEM, o professor entrevistado considera que a participação fica restrita a uma

esfera maior e não chega “às bases”, referindo-se ao GTPL do SEM. Considera ainda que as discussões de política linguística e ensino de línguas deveriam envolver mais a Faculdade de Línguas, pois é ela quem forma os professores. As discussões limitadas a um pequeno grupo não chegam até a maioria dos professores do curso.

A crítica estende-se ao Acordo de Cooperação entre a UNC e a UFSC⁹¹ que acaba ficando restrito ao ensino médio (intercâmbio entre a *Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano* da UNC e o Colégio de Aplicação da UFSC) e não abrange ou se amplia para um trabalho articulado com a Faculdade de Letras. Se o Acordo fosse ampliado, promoveria trocas entre professores de espanhol e português entre as duas universidades e poderia ser mais uma forma de integrar essas duas instituições, oportunizando e promovendo experiências interessantes para os futuros professores.

A UNC tem representante no Grupo da AUGM, no Núcleo Disciplinário Español y Portugués como Segundas Lengas y Lengas Extranjeras (PELSE), mas a única representante é do grupo do espanhol. Reiterando a importância de ampliar a participação e a socialização de informações para melhor promover a integração, o professor argumenta que sem socialização não há integração.

Ainda em relação à maior participação e socialização de informações, o professor da UNC entende que também as experiências das instituições devem ser mais valorizadas. O trecho da entrevista, a seguir, deixa clara essa opinião:

Devem ser valorizadas as experiências. Qual a nossa experiência na Argentina no ensino de português? O que esse grupo pode contribuir para o ensino de português como língua estrangeira no Brasil, por exemplo. Assim como experiências de professores do Brasil em relação ao português como língua materna. Essa integração está faltando. O Brasil avançou muito na produção de textos e pesquisas no campo da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, mas esses trabalhos não chegam [até os professores da Faculdade de Línguas da UNC].

Dentro da Argentina, há congressos de professores de português que se realizam bianualmente, mas, de modo geral, em congressos de línguas é bem marcada a ausência de participação de professores de português (sempre há muitos de inglês, francês, alemão, italiano). Isto também acaba sendo um empecilho para a socialização e a integração. Quando há um congresso específico de português, predominam relatos de experiências de sala de aula, mas faltam relatos de pesquisas.

⁹¹ Sobre o Acordo de Cooperação UNC-UFSC, ver Cristofoli (2002).

Entendo que essa preocupação do professor é pertinente. Se houver maior aproximação, poderá haver mais trocas, conhecimento das investigações nas universidades e também motivação para novas pesquisas que possam servir como referência para a proposição de políticas educacionais e linguísticas aos dois países e ao MERCOSUL.

7.3 A formação de professores de espanhol na UFRGS transpondo fronteiras e (ainda) esbarrando em outras que insistem em permanecer

O curso de Letras–Espanhol da UFRGS, com duração de quatro anos, tem como objetivo formar professores de língua espanhola (licenciatura simples) ou em língua espanhola e portuguesa (licenciatura dupla) ou tradutores (bacharelado). Segundo informou a professora da UFRGS, o currículo do curso de tradução estava em processo de reformulação, no ano de 2009. O mesmo processo de estudo e reformulação também estava previsto para as licenciaturas. A reformulação dos cursos foi considerada necessária para atender às necessidades internas e externas.

Considerando o número de países que falam o espanhol, é difícil direcionar o curso para apenas um único enfoque. Assim, para oportunizar mais possibilidades de conhecimento sobre Espanha e Hispano-América, o curso oferece as disciplinas Cultura Hispano-americana e Cultura Espanhola como disciplinas obrigatórias. Quem faz licenciatura dupla pode optar por uma delas e quem faz licenciatura única deve cursar as duas.

Esta foi uma questão colocada aos entrevistados, tendo em vista que os documentos do SEM fazem referência ao conhecimento mútuo, à diversidade e à construção de uma identidade regional. É possível afirmar que, nesse sentido, é mais confortável a situação da UNC com o professorado voltado para o português brasileiro (embora a pesquisa tenha ficado restrita a uma universidade apenas, é possível inferir que este seja o perfil de outros cursos de português na Argentina). A complexidade maior reside, de fato, na língua espanhola pela amplitude de variedades linguísticas e de literatura ou cultura em geral.

Na UFRGS, quem faz a licenciatura dupla (português-espanhol) deve cursar cinco disciplinas de Literatura de um total de sete que o curso oferece (são três disciplinas de Literatura Espanhola e quatro de Literatura Hispano-americana)⁹². O aluno não sai da

⁹² Dos dois professores que trabalham literatura, um tem mestrado em Literatura Hispano-americana e o outro, doutorado em Literatura Espanhola.

universidade sem ter cursado pelo menos uma dessas literaturas, destaca a professora entrevistada.

Quanto à parte oral, os professores têm suas escolhas, mas a maioria não trabalha com a pronúncia espanhola, segundo informou a professora da UFRGS. A variedade espanhola é mostrada aos alunos em sala de aula, assim como as variedades americanas. Alguns escolhem a pronúncia espanhola, mas os professores não permitem que os alunos misturem as pronúncias. Isto é, feita a escolha do tipo de pronúncia, o aluno não deverá misturá-la com outras e deverá manter sua escolha durante todo o curso. Portanto, o curso mostra as variedades, mas não recomenda nem deixa misturá-las. Também é repassada a orientação aos alunos de que, como futuros professores, eles terão de fazer uma escolha pelo espanhol padrão para que consigam se comunicar em qualquer parte do mundo.

Como mais uma forma de ampliar o domínio da língua e de conhecer diferentes estilos e autores, desde o primeiro ano do curso, nas disciplinas de língua, os alunos leem livros diferentes daqueles que serão estudados nas aulas de literatura e que não têm enfoque literário.

Se por um lado o curso de Letras-Espanhol da UFRGS tem seu espaço acadêmico assegurado e significativa produção na área, por outro, enfrenta problemas semelhantes ao professorado da UNC. O setor de espanhol da UFRGS conta com apenas sete professores o que dificulta uma maior inserção regional. Parte dessa inserção acadêmica regional se dá pelo estabelecimento de parcerias, como já foi tratado em relação à UNC.

Em relação a parcerias regionais das quais o curso de Letras-Espanhol da UFRGS faz parte, existe a possibilidade de participação no grupo da AUGM mediante a participação de professores no Núcleo PELSE. Uma das dificuldades apontadas pela professora é a dinâmica dos trabalhos, pois as reuniões que acontecem uma ou duas vezes ao ano requerem que, a cada encontro, seja retomado o anterior e o ritmo de trabalho se torna muito lento e com poucos avanços. Nesses encontros, o grupo tem estudado a realidade de cada curso de Letras na intenção de se organizar melhor para poder desenvolver trabalhos conjuntos entre as universidades participantes.

É preciso entender este como um aspecto dentre tantos outros que demonstra a complexidade no interior do SEM e a difícil tarefa de pensar, organizar e realizar atividades acadêmicas conjuntas. Estas devem estar articuladas entre todos os países e universidades que fazem parte do grupo e, ao mesmo tempo, respeitar a organização, prioridades e atividades acadêmicas de cada uma das universidades. Compõem assim uma amostra, em pequena

escala, da diversidade e desafios educacionais da região. Também o grupo de universidades da AUGM é numericamente restrito, com poucos representantes de cada país.

Na tentativa de manter vínculos com outras universidades, fortalecendo laços de integração acadêmica, a UFRGS tem dentre suas parcerias a realização do exame para obtenção do *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), da Argentina⁹³. Trata-se de um consórcio de universidades argentinas que emitem a certificação e, no Brasil, a UFRGS já participa pela segunda vez, realizando os exames⁹⁴. Na primeira vez em que o exame aconteceu, veio uma pessoa da Argentina para conduzir os trabalhos. Atualmente a UFRGS aplica, sozinha, os exames, informou a professora. Em decorrência dessa experiência positiva, há interesse em realizar estudos sobre os resultados das provas escritas, possivelmente como uma pesquisa conjunta entre os dois países.

Sobre certificação há ainda outra parceria entre a UFRGS e a UNC que não foi citada pela professora entrevistada. Trata-se da Certificação Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI). Deste projeto participa ainda a *Universidad Nacional de Entre Ríos* (UNER). O objetivo é criar um curso de espanhol e português na modalidade a distância, voltado aos participantes dos programas de mobilidade acadêmica da AUGM. Para o grupo que faz parte desta proposta, a CEPI pode ser considerada uma ação de política linguística que visa favorecer a difusão das duas línguas no âmbito do MERCOSUL (SCHLATTER et al., 2007).

A UFRGS tem uma boa inserção na comunidade e tem conseguido que os estudantes do curso de Letras realizem os estágios nas escolas da rede pública de ensino, em diversos anos do ensino fundamental e médio. Quanto à formação continuada para professores de espanhol, já houve parceria com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Em 2006, foi realizada uma jornada de 40 horas das quais 20 horas ficaram a cargo da UFRGS e as outras 20 horas foram trabalhadas pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil. De acordo com a informação da professora da UFRGS, estava previsto um novo curso para o ano de 2009, mas, até o final do primeiro semestre, a *Consejería* ainda não tinha conseguido fechar um novo convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, prejudicando a continuidade do projeto.

Sobre essa participação da Espanha, já citada pela representante da SEE, a professora da UFRGS informou que o convênio surgiu a partir de uma iniciativa da Embaixada da Espanha em contato direto com a SEE e é a Embaixada quem convida a UFRGS a participar

⁹³ Vale destacar que o exame está começando a ser difundido, porque até recentemente só se conhecia/divulgava o exame Diploma Español Lengua Extranjera (DELE) da Espanha, realizado pelo Instituto Cervantes.

⁹⁴ Até final do primeiro semestre de 2009, quando foi realizada a entrevista.

das aulas. A universidade é parceria indireta, muitas vezes restringindo seu envolvimento na disponibilização de espaço físico para a realização dos cursos.

Mas há outras iniciativas que são exclusivas da UFRGS. Em 2008, por exemplo, foi realizado um curso de 40 horas, aos sábados, nas dependências da UFRGS; envolvia temas de interesse docente e discussão sobre materiais didáticos. Na avaliação da professora, o grande problema do ensino de espanhol é a falta de material para trabalhar nas aulas, nas escolas. A professora defende a utilização de materiais diferentes, incluindo jogos que o professor pode confeccionar para não trabalhar unicamente com o livro.

Mesmo com a Lei N^o 11.161/2005 em vigência, até o primeiro semestre de 2009 não foi repassada nenhuma orientação do MEC ou da SEB, não foi disponibilizado qualquer tipo de material didático para o ensino de espanhol nas escolas públicas⁹⁵.

A professora da UFRGS tem um projeto para confecção de materiais didáticos de baixo custo que se vale do uso da Internet para que o professor possa elaborar material de trabalho sem gastar muito. Tanto a falta de material quanto o custo elevado para conseguir/adquirir materiais diversificados têm sido uma das reclamações dos professores da Secretaria Estadual de Educação.

Informalmente, o trabalho de elaboração de materiais diversificados é feito durante a prática de ensino pelos estagiários do curso de Letras-Espanhol. A cada trabalho realizado pelos estagiários, o professor da turma na qual o acadêmico estagiou, fica com uma cópia de todo material produzido para que possa utilizá-lo se for de seu interesse. Segundo informou a professora da UFRGS, alguns professores se interessam mais que outros pelo material dos estagiários.

Como uma alternativa de minimizar a falta de materiais didáticos para as aulas de espanhol nas escolas da rede pública, esta parece ser uma iniciativa interessante. Contudo, não consegue abranger parcela significativa de escolas, pois há uma média de apenas quinze alunos estagiários por semestre.

No âmbito das escolas municipais de Porto Alegre, o trabalho da formação continuada está mais organizado, pois a rede conta com uma coordenadora responsável por essa formação e quando organiza algum seminário de capacitação para professores de espanhol, a rede municipal chama os professores da UFRGS para ministrar os seminários.

⁹⁵ Para o segundo semestre de 2009, estava prevista, pela primeira vez desde que existe o Programa, a escolha de livros didáticos para espanhol. Entretanto, na avaliação da professora entrevistada, o livro didático não é o único material que os professores precisam em sala de aula.

Com a promulgação da Lei 11.161/2005, houve reflexos positivos para os professores de espanhol e para o curso de formação. Entretanto, essa mesma Lei refletiu negativamente para os professores de inglês, afirma a professora. Apesar de predominar a oferta da língua inglesa nas escolas, essa Lei foi considerada por eles uma ameaça. O trecho da entrevista reforça o quanto há de disputa por territórios entre as línguas, embora ambas tenham seu lugar assegurado:

Eles se mexeram muito para tentar que essa Lei não acontecesse e até hoje eles continuam reclamando da Lei, para que ela não aconteça, porque acham que vão perder mercado de trabalho.

A mesma Lei gerou opiniões e atitudes diversas e evidenciou a tensão existente entre os professores e articuladores das duas línguas. Em certa medida, se a situação desencadeou uma disputa de territórios também resultou na mobilização de professores, o que pode ser positivo à profissionalização e à finalidade do ensino.

Ao mesmo tempo em que a Lei vem assegurar a oferta de mais uma língua para o currículo do ensino médio, traz mais oportunidades de trabalho para os professores de espanhol, considera a professora da UFRGS. Entretanto, um aspecto importante relatado por ela resume um dos grandes desafios para a implementação da Lei, diz respeito às dificuldades do sistema estadual em atender à legislação. Afirma a professora entrevistada:

A universidade prepara o futuro profissional para ocupar esse espaço, mas as escolas e a SEE dizem que não vão ter condições de cumprir a Lei.

O fato é que não tem havido o necessário planejamento da administração curricular e do quadro de pessoal docente; não houve concursos, formação continuada nem compra de materiais para disseminar o ensino de espanhol. Questões do MERCOSUL Educacional e políticas linguísticas não são assuntos tratados no âmbito do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da UFRGS. Essas discussões têm ficado restritas ao GTPL. Para a professora da UFRGS, não existe uma integração entre os grupos da instância do SEM e as universidades para discutir o assunto. Também entende que pode ser um tema que não seja de interesse da Universidade, o que causa perplexidade.

Quando iniciei a pesquisa, tinha como pressuposto que a proximidade do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina seria positiva em relação à presença do espanhol nos currículos escolares. Mas, desde a Universidade enquanto instituição formadora, a

proximidade geográfica do Brasil com países de língua espanhola não é vista como vantagem para o Rio Grande do Sul, pois está presente, ainda hoje, a representação no mercado de trabalho de que um nativo pode substituir um formado no curso de Letras-Espanhol. Esta afirmativa é explicada pela professora da UFRGS no trecho da entrevista:

Em certo modo, em sala de aula e no mercado de trabalho, isso atrapalha nosso formado. No sentido de que eu formo uma pessoa que ficou quatro anos e meio estudando espanhol, que foi a uma sala de aula, que fez prática de ensino, que ele viu metodologia, teoria [...] e eu posso te falar de cadeira porque eu sou nativa. Eu digo aos alunos que eu estou aqui não porque sou nativa. Eu sou nativa, mas eu fiz a universidade toda e, a partir disso, me habilitei para dar aulas.

Essa proximidade dificulta o nosso aluno porque o mercado de trabalho quer um nativo e não uma pessoa formada. Eles acham que, porque o nativo fala, pode dar bem melhor uma aula que um formado.

Atrapalha também porque todo mundo acha que no sul o espanhol é igual ao português.

Se na formação e na inserção do profissional no mercado de trabalho existem tais dificuldades, a professora da UFRGS considera que a única vantagem dessa proximidade geográfica é a mobilidade estudantil. É mais fácil para um estudante do Rio Grande do Sul ir para Argentina ou Uruguai que aquele que está em outro estado fora da Região Sul. Por isso, o curso incentiva os alunos a concorrerem a bolsas de intercâmbio⁹⁶.

7.4 As universidades e a formação de professores de espanhol e português

Após conhecer um pouco mais da realidade dos dois cursos de formação de professores, é possível afirmar que, apesar das peculiaridades relacionadas aos objetivos e aos perfis de cada curso, tanto o professorado da UNC quanto o curso da UFRGS parecem estar buscando legitimidade. Enquanto em Córdoba há uma questão de pouco reconhecimento da língua portuguesa, no Rio Grande do Sul ainda não se reconhece o profissional formado, especialmente em setores da educação não formal. Também há, nas duas realidades estudadas, dificuldades inerentes à produção e à distribuição de materiais e uma certa dependência de que alguém os produza.

Quanto à formação continuada, existiria em ambos os contextos demanda, mas são poucas ou inexistentes as parcerias entre as redes públicas de ensino e as universidades. Na

⁹⁶ Alunos do curso já participaram de intercâmbio estudando durante um semestre na UNL ou na UNC.

UNC, a justificativa estaria na baixa oferta de ensino de português como língua estrangeira nas escolas de ensino médio e no número reduzido de professores do curso. Na UFRGS, que também conta com um reduzido número de professores no curso, há mais possibilidades de inserção. Entretanto, a partir das entrevistas realizadas, é possível inferir que as parcerias dependem mais de questões políticas que de aspectos pedagógicos.

A UNC e a UFRGS vêm cumprindo seu papel de instituições formadoras, preparando os futuros professores de português e de espanhol como língua estrangeira para atuarem nas escolas de ensino médio. Por seu lado, o sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul busca adequar sua organização pedagógica para incluir a língua espanhola como componente curricular para o ensino médio a partir do ano letivo de 2010. Trata-se, por ora, de medida normativa, pois, como já comentei, não há outras providências visíveis. Tanto na formação docente quanto na implementação da política são diversos os entraves e as dificuldades.

Ampliando o foco para o âmbito nacional, há um outro problema por resolver: não existiriam hoje, no Brasil, professores de espanhol em número suficiente para atender a todas as escolas de ensino médio do país, o que é um indicativo da falta de planejamento da política. Nestes cinco anos, não houve investimento suficiente para suprir essa carência. Entra, então, em cena um ator que não estava previsto, ao menos para a grande maioria das instituições formadoras e para os professores de espanhol do país. Discorro a seguir sobre esta suposta “tábua de salvação”.

7.5 Implementação da Lei 11.161/2005: entram em cena novos atores.

Durante o mês de agosto de 2009, as entidades representativas de professores de espanhol e as instituições formadoras foram surpreendidas com a divulgação da assinatura de uma Carta de Intenções entre o Instituto Cervantes, representado pela diretora do IC, e o MEC, representado pelo Ministro de Educação⁹⁷. Com a divulgação da notícia no portal do MEC, houve de imediato uma mobilização nacional.

As intenções expostas nesse documento se voltam para interesses diversos. Entretanto, algumas dessas intenções atingiram instituições formadoras e professores de língua espanhola de todo país que viram como ameaça as finalidades da colaboração entre o IC e o MEC, das quais destaco:

⁹⁷ <http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/08/carta-de-intencoes.pdf>

- Oferecer apoio técnico ao Ministério de Educação da República Federativa do Brasil para a formação em espanhol de professores e alunos no âmbito das competências e de acordo com as finalidades e recursos do Instituto Cervantes.
- Cooperar na elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol, colocando a serviço do Ministério de Educação da República Federativa do Brasil a experiência e os recursos do Instituto Cervantes.
- Difundir a existência dos “diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE)” como título oficial de espanhol expedido pelo Governo da Espanha.
- Apoiar o reconhecimento por parte das autoridades educacionais brasileiras dos diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE).

Os pontos que geraram maior polêmica e mobilizaram professores e entidades representativas de professores de espanhol são os relacionados à formação de professores e à elaboração de materiais didáticos. A primeira atitude tomada foi o envio de uma carta da Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol do Brasil (SeNacAPE), reivindicando informações, propondo condições e manifestando seu repúdio contra as ações que ignorem a legislação vigente. Também os professores do Rio Grande do Sul elaboraram uma Carta-manifesto contra o acordo MEC-IC⁹⁸.

Como forma de tornar público esse movimento, de socializar informações e de facilitar o acompanhamento das negociações e de uma série de reuniões que vieram a acontecer posteriormente, foi criado o blog Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro⁹⁹.

Não pretendo, neste trabalho, aprofundar essa discussão em andamento, mas parto desta situação para incorporar como elemento significativo o papel dos atores no contexto da prática da política, de acordo com Ball (2008). A política de inclusão do espanhol nos currículos do ensino médio foi bem recebida por alguns e repudiada por outros. No Rio Grande do Sul não causou estranheza, até supriu expectativas, pois o espanhol já é oferecido em muitas escolas da rede. Nas universidades, foi recebida com entusiasmo. Entretanto, de modo geral, parecia haver consenso em torno da política e até mesmo a aceitação dos professores em ser meros implementadores da política.

Se a assinatura do documento e a existência de acordos e parcerias educacionais entre o Brasil e a Espanha foram novidade para os professores de espanhol e para as instituições formadoras, desde o contexto político brasileiro e da política internacional o assunto da formação de professores já fora discutido no ano de 2003. Num artigo escrito pelo

⁹⁸ O documento está disponível na Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro. Acesso através <http://espanholdobrasil.wordpress.com>.

⁹⁹ Este blog, <http://espanholdobrasil.wordpress>, foi criado a partir do Acordo assinado entre o MEC e o IC, em agosto de 2009. Desde então vem acompanhando todo o processo de implantação e as discussões em torno da implementação da Lei 11.161/2005.

Embaixador da Espanha no Brasil, publicado na revista *Información Comercial Española* do Ministério da Indústria, Turismo e Comércio da Espanha, é citada a III Reunião da Comissão Mista de Cooperação realizada em Madri em julho de 2003 quando foram traçados os objetivos principais da cooperação a partir desse ano. Dentro das áreas, a *Inversión en el ser humano* consta com Programas de Formação. Para evitar fazer síntese que não contemplasse a dimensão das palavras do Embaixador, optei por transcrever o trecho por inteiro que, embora longo, dá clara demonstração da articulação entre estes dois atores políticos:

Brasil participa de forma muy activa en estos programas de la Cooperación Española. Como se ha señalado, este apartado ha venido siendo el más relevante de la cooperación bilateral entre los dos países. Se ha acordado con el Gobierno brasileño la integración de la oferta formativa en el programa de cooperación bilateral. Es un programa de cooperación muy amplio, en el que participa tanto la Agencia Española de Cooperación Internacional como el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Cabe destacar algunos aspectos, que han sido recogidos en el acta de la reunión educativa y cultural de mayo de este año:

— Cooperación para la formación del profesorado brasileño de español, aspecto éste importante para la consolidación de la oferta de español en el sistema educativo brasileño, que permitirá la difusión definitiva del español en Brasil.

(...)

Todo este conjunto de programas de cooperación educativa constituye uno de los aspectos más llamativos de la cooperación bilateral entre los dos países y supone una muestra del interés que Brasil tiene por España. Es muy elevado el número, por ejemplo, de estudiantes brasileños que desean estudiar en España, con preferencia sobre otros países europeos. Igualmente, todo este conjunto de programas de cooperación educativa constituye el mayor entramado de contactos e intereses entre los dos países, después de los intercambios empresariales. Sirva de muestra un dato: el número de acuerdos entre universidades de ambos países supera ya el centenar. (PLANAS, 2003, p.31-2)

É possível considerar o IC como um ator tacitamente anunciado. O texto de Fernández (2007), do IC de Chicago, Estados Unidos, faz referência à importância do espanhol no Brasil, à formação docente e ao quadro numericamente insuficiente para ampliar a oferta desta língua nas escolas. Também cabe destacar a significativa expansão da rede do IC em território brasileiro ocorrida nos últimos anos.

Ainda, o surgimento no cenário nacional do IC contribuiu para dar visibilidade aos professores e às suas associações representativas. Considero estes atores como “tardios e necessários”, cuja participação ativa poderá gerar resultados inesperados (ESPINOZA, 2009), recriando a política neste contexto e trazendo alguns dos conflitos e tensões que permeiam a implementação da Lei 11.161/2005.

De toda sorte, fica evidente o interesse político e comercial sobre o ensino de línguas estrangeiras no âmbito escolar e universitário, como sobre a produção e a venda de materiais didáticos e tecnologias digitais na área. Considerando as práticas e representações percebidas

nesta pesquisa, há ainda um longo caminho a percorrer para a efetiva implementação de políticas para o ensino de línguas nas escolas e para a integração regional mediada por aspectos culturais.

8. Conclusões (ou avanços, retrocessos e uma mercosulização fragmentada das políticas educacionais e curriculares no Brasil e na Argentina)

As políticas para as línguas estrangeiras (português e espanhol) para o ensino médio no Brasil e na Argentina no contexto do MERCOSUL Educacional constituíram o foco desta pesquisa, possibilitando a incursão no complexo espaço em que políticas nacionais para a educação, políticas linguísticas, política internacional e instâncias supranacionais se inter-relacionam.

Diante dessa complexidade, é possível afirmar que políticas curriculares para o ensino de língua estrangeira mantêm fronteiras muito porosas com os territórios da política, da economia e da cultura. Em determinados aspectos, as línguas do MERCOSUL não se limitam a contextos linguísticos ou educacionais e constituem-se como política de Estado, como instrumento de produção e transmissão cultural e como bem econômico.

Reformas educacionais nos países latino-americanos, resultantes de processos de transformação política e econômica conduziram à incorporação de traços comuns nos sistemas educacionais, como a descentralização da gestão e da avaliação. Em relação aos currículos, uma das linhas comuns recaiu no desenvolvimento de competências e habilidades. Especificamente para as línguas estrangeiras, superou-se o caráter meramente instrumental em direção ao conhecimento e uso da língua como instrumento de comunicação e forma de conhecimento e aproximação com outras culturas.

O Mercado Comum do Sul - criado com o intuito de fortalecer a economia regional e dos países que o constituem - ao organizar o MERCOSUL Educacional e propor metas e objetivos para os sistemas educacionais dos países do bloco, concebeu a educação como área estratégica sem considerar a complexidade dos sistemas nacionais e os processos de reorganização após a recuperação da democracia.

Na última década, o MERCOSUL Educacional foi consolidando seu espaço dentro do MERCOSUL. A partir de 2001, com a nova organização do SEM, houve avanços na elaboração sistemática de documentos, como os Planos Trienais, Estratégico e do Setor Educativo do MERCOSUL e o estabelecimento de metas, objetivos e execução de programas para a educação básica, educação superior e educação tecnológica. Entretanto, dentre os avanços mais evidentes, podem ser incluídos os trabalhos da Comissão Técnica Regional para o reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico e

também a assinatura do acordo que autoriza a validação dos diplomas para professores de português e espanhol nos países do MERCOSUL, em outubro de 2009.

Os documentos do SEM contêm metas e objetivos para a educação nem sempre fáceis de alcançar, tendo em vista a diversidade de realidades educacionais nacionais e regionais entre os países que compõem o MERCOSUL. São documentos propositivos, cujas metas e objetivos são definidos a partir de interesses comuns entre os países, mas que nem todos conseguem ou se propõem atender.

Dentre essas recomendações dos documentos do SEM, a compatibilização de aspectos curriculares e a inclusão no ensino médio das línguas oficiais do MERCOSUL foram mantidas nos três planos para o setor educacional. Até início de 2010, apenas o Brasil e a Argentina adotaram essas recomendações mediante a elaboração de leis específicas para o ensino de espanhol e português, respectivamente. No entanto, estes países mantêm acordos bilaterais que incluem a elaboração de políticas e a incorporação dessas línguas nos currículos escolares. Com isto, é possível inferir que, isoladamente, os documentos do SEM não dão conta de promover avanços significativos para a educação. Quando somados aos acordos bilaterais firmados entre os países, as possibilidades de atingir metas e elaborar políticas comuns são maiores.

Ao sugerir a aproximação entre sistemas educacionais e universidades, articulando educação básica e superior, os documentos do MERCOSUL são coerentes com a proposta de trabalho conjunto entre os diferentes setores do SEM. Mas essa articulação, salvo raras exceções, fica restrita ao texto do documento. As práticas dessa interação, ao menos no recorte desta pesquisa, pouco se efetivaram. Das experiências exitosas, um exemplo é o trabalho do GTPL e os seminários de formação para professores de português e espanhol como línguas estrangeiras, mas ainda é uma experiência de pouco impacto, pelo baixo número de professores que consegue atender e pela quase inexistência de divulgação que caracteriza as diferentes atividades do SEM.

A análise dos documentos relacionados ao MERCOSUL educacional apontou para a coexistência de dois “mercosuis educacionais”. Um, diplomático, político, governamental e decisório com a participação de atores governamentais (ministros, representantes de altas instâncias dentro do Ministério da Educação e do Ministério de Relações Exteriores). Outro, acadêmico, não-governamental, político e educacional, especializado, numericamente menor, porém mais aberto à participação de atores interessados na discussão de temas curriculares, de temas específicos, como as políticas linguísticas, História, Geografia, Cultura.

Esses dois “mercosuis” tendem a caminhar separadamente. Entretanto, é o CCR que atua como articulador entre os dois. Nos documentos analisados, observei que é neste Comitê que se discute a maioria dos temas relacionados ao MERCOSUL Educacional e são definidos os temas mais relevantes para encaminhar à RME. Entretanto, ao comparar o conteúdo das atas do CCR e as das reuniões de Ministros de Educação, nem sempre o que o Comitê decide encaminhar é incluído na pauta da RME. Não significa que tais temas não sejam discutidos, apenas não constam nos registros. Contudo, considero novamente essa dualidade do MERCOSUL Educacional para afirmar que a inclusão de temas na agenda está diretamente associada aos interesses dos atores envolvidos.

As proposições do SEM, elaboradas e dirigidas a todos os Estados-membro e Associados, estão longe de promover a integração regional e a criação de uma identidade própria. O MERCOSUL Educacional está articulado em torno de diversos programas e projetos que não envolvem todos os países. Ao mesmo tempo, são ações pulverizadas que resultam no que considero ser uma mercosulização fragmentada.

Há, ainda, entre o Brasil e a Argentina, relações bilaterais que independem do MERCOSUL e do MERCOSUL Educacional. Essa aproximação entre os dois países constitui-se em avanços que, com planejamento adequado e ampliação da participação, podem superar estereótipos, aproximar docentes, pesquisadores, promover trocas acadêmicas e de experiências educacionais e construir conhecimento conjunto de forma mais efetiva.

No âmbito do MERCOSUL Educacional, a adoção de políticas comuns como a incorporação do espanhol como componente curricular do ensino médio no Brasil e do português na Argentina não assegura o alcance dos objetivos de integração e identidade regional previstos nos documentos do SEM.

Sobre a identidade regional prevista nos documentos, cabe perguntar que tipo de identidade está se pensando criar. Não foi possível identificar se há um modelo criado ou em gestação. Discussões no GT de História e Geografia identificam a necessidade de superar as histórias demasiado nacionalistas como forma de superação de estereótipos e de aproximação com o “outro” (CRISTOFOLI, 2002). Atividades e discussões no GTPL propõem como estratégias a abordagem de aspectos culturais no ensino de línguas e a difusão de línguas indígenas como o guarani, por exemplo.

No entanto, considero que tornar mais visível o MERCOSUL Educacional, ampliando a participação de docentes e sistemas educacionais, pode contribuir sobremaneira. Conhecer ou dar a conhecer o “outro”, aproximar os sujeitos são os primeiros passos para que, futuramente, se possa investir na construção de uma identidade regional do MERCOSUL.

Identidade é também uma construção social (AZEVEDO, 2003) e, sem participação, não há construção coletiva.

Quanto à integração, os documentos também são pouco elucidativos. Não há elementos que ajudem a identificar qual proposta de integração se deseja para o MERCOSUL. Contudo, há ações concretas, como o Projeto Escolas de Fronteiras que investem no desenvolvimento de uma educação intercultural com ênfase no ensino do espanhol e do português em escolas de ensino fundamental em zonas de fronteira.

Como lembra Luce (1990), a integração é um processo essencialmente político e se concretiza mediante a cooperação e o estreitamento de laços entre os países. Promover a aproximação entre os países do MERCOSUL, principalmente desde a educação, pode oportunizar trocas de experiências educacionais, conhecimento mútuo e produção de novos saberes social e culturalmente significativos para os países envolvidos. Contudo, não basta falar em integração enquanto abstração; é preciso “ter clareza sobre *quem* se integra, *para que* se integra e no *que* se integra” (LUCE, 1990, p.263).

Em relação ao tratamento das línguas portuguesa e espanhola nos documentos do MERCOSUL, os textos não fazem distinção e empregam a nomenclatura de línguas oficiais, línguas estrangeiras, segundas línguas, indistintamente. Ao não fazer tal distinção de forma clara, os documentos podem induzir a erros de interpretação. Dentre os documentos produzidos no âmbito do SEM, a distinção adequada entre língua estrangeira e segunda língua é feita nos documentos do GTPL. Em documentos mais recentes do SEM, apresentam-se referências ao bilinguismo nas áreas de fronteira.

Considerando-se uma política linguística para o MERCOSUL, a ênfase no ensino de espanhol e de português parece desconsiderar o que está previsto nos próprios documentos quanto ao respeito e conhecimento das culturas e identidades de cada país. Sobre a diversidade linguística na região, é preciso ampliar a discussão em torno da identidade regional e do respeito às línguas indígenas, lembrando as situações linguísticas peculiares de outros países do MERCOSUL, como o Paraguai e a Bolívia, e as línguas alóctones presentes em regiões onde houve concentração de imigrantes.

No âmbito do MERCOSUL, as políticas linguísticas revelam a complexidade das inter-relações entre os diferentes territórios políticos de influência e de produção de textos. As línguas influenciam e sofrem influência direta ou indireta a partir dos diferentes contextos políticos das políticas (PACHECO; VIEIRA, 2006) e níveis de territorialidade política.

Ao determinar como línguas oficiais o espanhol e o português, o MERCOSUL assume essas línguas em caráter oficial. Trata-se de um tipo de legislação linguística que intervém no

uso oficial das línguas em documentos, eventos e demais atividades no âmbito macro regional. Dentre os diferentes tipos de legislação linguística, a intervenção do Estado, ao tornar obrigatória a oferta das línguas do MERCOSUL nos currículos escolares, caracteriza-se como legislação linguística estrutural uma vez que intervém no *status* dessas duas línguas. A partir do tipo de intervenção jurídica (CALVET, 2007) exercido sobre o português e o espanhol, há uma intervenção geográfica de cunho supranacional e também de caráter jurídico, mediante a elaboração de recomendações para a inclusão dessas línguas nos currículos escolares.

Políticas linguísticas são um conjunto de escolhas conscientes em que se estabelecem as relações entre as línguas e a sociedade. Se, por um lado, é o Estado quem tem o poder e os meios de implementar uma política (CALVET, 2002), por outro, as instituições, como as universidades, também definem suas políticas linguísticas através de ações como a criação de um curso de graduação para formar profissionais na área de línguas ou pela criação de projetos de cursos de línguas para a comunidade, por exemplo.

Independente do papel do Estado em relação às políticas linguísticas, as universidades e os sistemas educacionais podem agir e assumir seu posicionamento sobre o tema na formação de docentes, em pesquisas, na articulação com outras instâncias e níveis educacionais. Políticas linguísticas existem por ação ou omissão e não agir permite que outros o façam (RAITER apud, MÓNACO et al., 2009). Espaços acadêmicos de formação docente e sistemas educacionais investem pouco em debates e estudos sobre o tema. Essas discussões têm ficado restritas a grupos de especialistas.

A análise das políticas curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina revelou sua dimensão estratégica para a política nacional, macro-regional e internacional. Nas primeiras décadas do século XX, os documentos curriculares reforçavam a necessidade de construir e fortalecer a nação e a identidade nacional. As línguas estrangeiras tinham caráter instrumental, representavam um caminho para fortalecer/reforçar um ensino secundário que preparasse jovens abertos para a cultura e para inserção laboral, ampliando as possibilidades profissionais que o conhecimento de uma língua estrangeira oferecia.

Nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, as línguas estrangeiras no sistema educacional continuam presentes, mas não conseguem alcançar o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho nem fornecer uma base sólida para a educação superior. Parte dessa descaracterização está relacionada à falta de identidade do ensino médio, tanto no Brasil quanto na Argentina. De modo geral, nos dois países, as línguas

têm seus espaços mais ou menos assegurados, praticamente sem alterações. Porém, o ensino de línguas é frágil como a qualidade da educação básica e como a profissão docente.

Enquanto língua estrangeira, o português esteve presente nos currículos argentinos, em cursos de formação de professores, na primeira metade do século XX e reaparece, na última década, nos currículos escolares do ensino médio em escolas privadas. No Brasil, o espanhol consta nos currículos escolares desde a década de 1940, mas praticamente desaparece na década de 1970 em decorrência de acordos entre o MEC e a USAID que defendiam o ensino de inglês. Desde então, predomina no Brasil a oferta da língua inglesa nos currículos do ensino médio. Entretanto, a criação do MERCOSUL e a proximidade de estados da região sul com países de língua hispânica colocaram o espanhol na condição de segunda língua mais estudada nas escolas.

No campo curricular da educação fundamental, de modo geral, e do ensino médio, em particular, as línguas estrangeiras estão em territórios secundários. Entretanto, em contextos políticos e culturais dos processos de colonização, elas tiveram um papel significativo. As línguas espanhola e portuguesa têm servido para fazer prevalecer uma identidade nacional construída a partir da anulação de outras identidades e, portanto, de outras línguas autóctones e alóctones. Nesse processo, a educação foi um dos maiores recursos utilizados pelo Estado para alcançar seus objetivos.

Enquanto o Brasil promoveu avanços nas últimas décadas, rompendo com o modelo de estrito disciplinamento curricular a partir da promulgação da LDBEN (Lei N° 9.394/96) que se pautou em princípios democráticos e de participação social, a Argentina manteve um modelo de organização em que o Estado, através de seu órgão normatizador, o Conselho Federal de Educação, concentra a definição de políticas curriculares.

O Estado tende a um processo de centralização no qual as decisões se concentram na parte superior de uma estrutura piramidal (LALANDER, 2000) em que atores governamentais, principalmente, exercem sua influência e poder, incluindo temas de seu interesse na agenda política da educação.

A centralização nas práticas, enquanto os discursos falam em descentralização, é indicada por Shiroma, Campos e Garcia (2005) quando apontam que uma das características da política educacional mais recente é a falta de consulta popular antes da elaboração da legislação. A centralização também é explicitada nos currículos de Córdoba, pois, apesar da normativa mais atual da inclusão do português pela Lei 24.648/2009, o documento *Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba* manteve apenas o inglês.

Ao analisar os últimos documentos referentes às políticas curriculares para o ensino de língua estrangeira no Rio Grande do Sul, os Referenciais Curriculares que tratam sobre o ensino do inglês e do espanhol tenderiam a uma centralização regional (BARBIERI, 1982) dos currículos.

Pelo modelo das racionalidades, não há elementos suficientes para caracterizar políticas curriculares para línguas estrangeiras, das últimas décadas, totalmente nas racionalidades técnicas. No Brasil, as políticas curriculares são construídas no grupo das racionalidades contextuais, oscilando entre a lógica do sujeito (em que professores e alunos assumem decisões curriculares e mudanças não dependem do poder central) e a lógica cultural de uma perspectiva crítica e de um projeto cultural de políticas de identidade na discussão dos currículos. Na Argentina, a lógica na construção curricular parece oscilar entre as racionalidades contextuais e a lógica do sujeito, e entre as racionalidades técnicas e a lógica do Estado, em que aspectos curriculares são planejados por especialistas, porém implementados pelos professores.

A partir da metáfora das placas tectônicas de Pacheco (2003), é possível afirmar que as placas da racionalidade cultural (lógica cultural e lógica do sujeito/ator) estão em maior elevação e avanço que as outras. Contudo, ao longo do século XX e também na década de 1990, houve alguns “abalos sísmicos” com o deslocamento das placas tectônicas da racionalidade técnica (da lógica do Estado e da lógica do mercado) pela ênfase em políticas voltadas para a questão nacional, pela exclusão de línguas estrangeiras dos currículos, pela seleção de conteúdos e pela redefinição de objetivos propondo desenvolvimento de competências e habilidades. Na atualidade, as racionalidades contextuais prevalecem e reforçam a lógica cultural de considerar as línguas estrangeiras instrumento de comunicação e de aproximação e conhecimento de outras culturas.

Pelo modelo dos critérios organizacionais das políticas curriculares, Argentina e Brasil diferenciam-se. O Brasil insere-se na política centralista e descentralista na qual prevalece a perspectiva normativa (LDBEN) a partir das Resoluções do CNE (DCNEM) mais amplas, porém o MEC, através da SEB, lança suas orientações (OCEM).

No âmbito estadual, o discurso volta-se para a consideração das diferenças e diversidade regional, mas as práticas tendem à recentralização, com a adoção dos Referenciais Curriculares (Lições do Rio Grande). A prática curricular tem autonomia nos discursos e textos curriculares, mas é definida pela administração central (SEE). Possibilita a autonomia nos territórios locais (escolas) para (re)interpretar o currículo a partir da proposta oficial, mas de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e o planejamento dos professores. No entanto,

analisando só o recorte estadual, a organização curricular tende para uma organização centralista.

Os critérios de organização curricular na Argentina acompanham o modelo centralista em que o Ministério da Educação e sua instância normativa, o CFCyE, determinam e operacionalizam as políticas curriculares. Os sistemas provinciais fazem apenas ajustes, e os professores implementam essas políticas. O quadro normativo é relativamente complexo e compõe-se de Resoluções do Conselho de Educação e documentos de referência (CBC, CBO) por área de conhecimento (Línguas) e etapa da escolarização (EGB e Polimodal).

A criação de leis específicas para a oferta e incorporação como componente curricular do português e do espanhol na Argentina e no Brasil, respectivamente, pode ser entendida como avanço e como retrocesso. Nos dois países o avanço reside na ampliação e/ou diversificação da oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas.

O Brasil possibilita o cumprimento do que está previsto na Lei 9.394/96, da oferta de duas línguas estrangeiras no ensino médio, uma obrigatória e outra optativa, considerando que, até então, prevalecia a oferta de uma única língua estrangeira para esta etapa da escolarização. Também induz escolas e sistemas educacionais a ampliarem a oferta curricular e o número de horas de atividade escolar. A Argentina pode vir a romper a hegemonia da língua inglesa.

Entretanto, essas mesmas leis são retrocesso no campo das políticas educacionais e curriculares, particularmente para o Brasil. Com a Lei 11.161/2005, o Estado retoma uma postura regulatória de políticas curriculares. Apesar da maior autonomia e flexibilidade na escolha das línguas pela comunidade escolar, esta medida centralizadora do Estado brasileiro, contrariamente ao previsto no Art.36 da LDBEN, limita o protagonismo da comunidade escolar na escolha das línguas que devem ser oferecidas no ensino médio.

A Argentina manteve, ao longo do século XX e início deste século, uma mesma postura regulatória das políticas curriculares, muito embora a definição dos aspectos curriculares durante as reformas a partir da década de 1990 tenha sido precedida por etapas de consulta a docentes e sociedade civil, cuja validade é questionada por autores como Puiggrós (1997) e Berenblum (2003).

Se a criação do MERCOSUL foi mais uma questão política que econômica, como afirma Aguilar (2000), hoje os aspectos relacionados com a inclusão do espanhol no currículo do ensino médio apontam para uma estratégia política do Brasil mais forte que em relação à inclusão do português na Argentina. Também haveria maior interesse dos brasileiros em aprender o espanhol, pois esta língua representaria um “passaporte internacional” para os

Estados Unidos e a Europa (CELADA, 2000), do que dos argentinos e outros membros do MERCOSUL em aprender português.

Na Argentina, a obrigatoriedade da oferta da língua portuguesa no ensino secundário, prevista na Lei 24.648/2009, parece estar mais relacionada a compromissos preexistentes entre Brasil e Argentina de acordos bilaterais e recomendações do âmbito supranacional que ao cumprimento das recomendações dos documentos do MERCOSUL Educacional. Sendo o Brasil um dos maiores parceiros comerciais e com a possibilidade de mobilidade de professores de língua estrangeira, é provável que residam ali os interesses em relação ao português.

Tanto no Brasil quanto na Argentina, as referências à identidade regional e à aproximação cultural não têm sido um argumento forte para justificar a inclusão do português e do espanhol como componente curricular.

Em relação à aprovação da Lei 24.648/2009, ainda não é possível perceber na Argentina se há, por parte do governo e de entidades brasileiras em geral, uma ação consistente para a promoção do ensino de português e da cultura brasileira. A produção cultural talvez ainda não seja uma “indústria” importante nas relações Brasil-Argentina e no Mercosul.

Ao sancionar a Lei 11.161/2005, o Brasil efetivou as metas propostas nos documentos do SEM. No entanto, as justificativas apresentadas para os argumentos do MERCOSUL Educacional, da importância desta língua no cenário internacional e a proximidade do Brasil com a Espanha, colocam em dúvida esses argumentos.

Essa aproximação entre os dois países no campo educacional e cultural tem, no ensino de língua espanhola, um de seus principais interesses. É destaque o forte interesse da Espanha, representado pela atuação da *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha junto à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a parceria mantida para a formação continuada de professores de espanhol e pela presença e envolvimento do Instituto Cervantes como parceiro do Ministério da Educação na elaboração de proposta para formação docente e produção de materiais.

A ação de instituições de difusão da língua e cultura ibéricas leva a considerar as relações de poder que existem para além daquelas de âmbito governamental. Há, claramente, por parte de instituições culturais espanholas uma postura expansionista em busca de novos mercados, favorecida pelo prestígio internacional da língua espanhola. Não se percebe esse mesmo tipo de postura em instituições culturais portuguesas como o Instituto Camões, ao menos na Argentina.

Nas políticas curriculares para línguas estrangeiras das últimas décadas, atuaram diversos atores, principalmente governamentais, nos processos de formulação de políticas. Essas instituições culturais espanholas, como o Instituto Cervantes, assumiram um papel de evidência no processo de implementação da Lei 11.161/2005. Diante da situação criada em decorrência da assinatura do Acordo entre o MEC e o IC, os professores de espanhol, partícipes dessa política enquanto implementadores, assumiram um papel mais ativo. De modo geral, os professores e os alunos são os atores silenciados ou ausentes nessas políticas curriculares. Contudo, são eles quem pode recriar ou reinterpretar essas políticas no contexto de suas práticas. Uma política pública implica em alguma forma de transferência e, nesse processo de transferência, devem ser valorizados o papel dos atores e a sua capacidade de participar e reagir aos processos de formulação e implementação de políticas públicas. (PACHECO; VIEIRA, 2006).

Os sistemas educacionais não investiram em formação continuada, e o governo federal não deu suporte necessário para implementação da Lei. No Rio Grande do Sul não há uma política para formação, e a parceria com a *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha tem funcionado como um dos únicos compromissos com a formação continuada.

Embora seja interessante que a *Consejería* ofereça apoio à formação continuada de professores e sistemas educacionais, como no Rio Grande do Sul, precisa haver uma posição política explícita sobre as fontes e vertentes linguísticas e culturais que serão promovidas pelo Estado. De todo modo, parece-me necessário mais investimento pedagógico e de recursos materiais diversos por parte dos estados que compõem o MERCOSUL, somando esforços para abranger, ao menos parcialmente, a diversidade linguística e cultural dos países que fazem parte desse bloco regional.

Sobre a formação inicial, os cursos de formação docente estão consolidados nos dois países, embora numericamente díspares. Na Argentina não basta ter mais cursos de formação para tornar mais visível a língua portuguesa. É preciso superar representações que os argentinos fazem sobre esta língua. A aprovação da Lei 24.648/2009 pode contribuir para a superação de estereótipos e de maior aproximação cultural entre o Brasil e a Argentina. Esses cursos privilegiam uma abordagem da língua que valoriza o contexto linguístico do MERCOSUL, portanto mais um aspecto positivo que deve ser considerado.

Projetos como Escolas de Fronteira podem servir de referência para promover maior aproximação entre os países da região. No entanto, como o estado do Rio Grande do Sul não manifestou interesse em participar desse projeto, fica evidente o peso da política partidária federativa. É preciso considerar que a integração regional depende sobremaneira da vontade

política de todas as partes envolvidas. Isso reforça minha percepção de uma “mercosulização” fragmentada. De um lado, há recomendações e políticas para incorporação das línguas do MERCOSUL nos currículos escolares, de outro a autonomia de cada país membro ou associado em considerar importante ou de interesse a adoção dessas recomendações ou a criação de políticas específicas.

Em relação às línguas, o Brasil (primeiro) e a Argentina (depois) investiram em políticas nacionais na forma de Lei para incluir nos currículos o espanhol e o português, respectivamente. No entanto, outros países membros e associados ainda não colocaram o tema na pauta de discussão nacional. Também o tempo para adoção de recomendações tende a ser diacrônico. Há ainda a possibilidade de, inclusive, um país não vir a adotar a recomendação ou até mesmo existir alguma legislação nacional, mas não ser implementada.

O processo de europeização da educação, que não foi explorado neste trabalho, demandou algumas décadas para se concretizar. Considero que políticas de línguas, das quais todos os países do MERCOSUL fazem parte, demandarão um período maior não só para efetivação de políticas comuns, mas para que se desenvolva nos cidadãos da região a ideia de fazer parte desse bloco regional e de viver esse espaço, isto é, a sua territorialidade.

As línguas são um caminho, mas não o único para a integração. Há ideias e projetos interessantes que dão certo que envolvem outras áreas do conhecimento: Escolas de Fronteira, Caminhos do Mercosul, Programas de mobilidade estudantil, Seminários de formação de professores de português e espanhol, porém não estão ao alcance de todos e não há vontade política de todos em participar. Enquanto for assim, haverá um MERCOSUL em partes, uma mercosulização fragmentada da educação.

Sobre a inclusão das línguas do MERCOSUL, no Brasil a Lei 11.161/2005 completa o prazo de implementação em 2010. Na Argentina, a Lei 24.648/2009 deverá estar implementada até 2016. Diante dessas diferenças de temporalidade do ordenamento legal dos dois países, será importante acompanhar adiante o processo de sua implementação para poder analisar comparativamente os processos nos dois países e as políticas curriculares criadas e/ou reformadas.

Toda política linguística está relacionada a projetos políticos mais amplos (BEIN, 2002), portanto cumpre acompanhar o processo de implementação da Lei 24.648/2009, se de fato será implementada ou, como teme uma professora argentina, tornar-se-á “letra muerta”. Sem reforçar uma visão negativa em relação a essa Lei, há uma constatação: o lugar da língua portuguesa ainda é periférico e mais reconhecido fora do contexto escolar, ao menos em Córdoba.

A partir do estudo das políticas educacionais e curriculares mais recentes para o ensino de línguas estrangeiras, a tendência observada conduz a considerar que a incorporação do espanhol nos currículos é uma estratégia de maior inserção do Brasil no contexto do MERCOSUL e, principalmente, no contexto internacional e de estreitamento de relações com a Espanha, registrado em documentos de acordos bilaterais entre os dois países e vinculados a temas econômicos, educacionais e de trocas culturais. Acompanhar a implementação da Lei 24.648/2009 possibilitará perceber melhor essas necessidades e/ou interesses na Argentina.

Os debates sobre a inclusão da língua espanhola nos currículos escolares da educação básica no Brasil ganharam espaços privilegiados em encontros de professores da área e em espaços virtuais. Visto desde este aspecto, é possível inferir que o “lugar” das línguas estrangeiras, no caso do espanhol, nos currículos escolares da educação básica brasileira se deslocou para uma área de destaque que extrapola o “território” curricular e pedagógico para se tornar uma arena de tensões, disputas políticas e interesses comerciais.

Para finalizar, mais uma vez destaco a importância e a necessidade de realizar estudos numa perspectiva comparada para estudar políticas e propostas ao campo educacional, relacionadas a instâncias de poder de âmbito nacional (federativo), supranacional, como também a tendências mundiais. Como um tema para futuras pesquisas comparadas, aponto a importância de estudos sobre a implementação do marco linguístico da União Europeia para identificar similitudes e especificidades em relação às propostas do MERCOSUL Educacional.

Também, como aponta Ball (2006), quando se privilegiam algumas vozes, outras são silenciadas. Portanto, ao fazer a opção por estudar as políticas privilegiando como atores o Estado, os professores universitários e pesquisadores, outros ficaram de fora da pesquisa, como os professores de escolas, seus alunos e a comunidade escolar. Assim, este mesmo tema pode vir a ser investigado com outros olhares e vozes enriquecendo-se o conhecimento do fenômeno social que é a produção de políticas públicas de educação.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado desertor**: Brasil – Argentina nos anos de 1982 – 1992. Campinas, FE/Unicamp: R Vieira, 2000.

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil**: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação. Porto Alegre, 2006

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada** – Ensino de línguas e comunicação. 2 ed. Campinas: Pontes e ArteLíngua, 2007

_____. Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul. **EM ABERTO – Mercosul**. v.15, n.68, out/dez 1995

AMANTEA, Alejandra et al. Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática geral e das didáticas especiais. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006

ANDERSON, Benedict. Introdução. In: BALAKRISHNAN, Gopal. **Um mapa da questão nacional**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000

ARMENDÁRIZ, Ana María. Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad. **Linguagem & Ensino**. v.3, n.1, jan./jul. 2000.

ASOCIACIÓN CULTURAL HISPANO-BRASILEÑA - **Programas de formación de profesores de español como lengua extranjera**. Disponível em <<http://www.espanhainforma.com.br/index.php>> Acesso em 8 maio 2006.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: FAPERJ, Casa da Palavra, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997

_____. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006

AZEVEDO, Márcio Luiz Neves de. Integração regional e educação superior: regulações e crise no Mercosul. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BADIE, Bertrand; HERMET, Guy. **Política comparada**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BADIE, Bertrand. **O fim dos territórios**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. 3 reprinted. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2008.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.2, pp.10-32, jul/dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

BARBIERI, Íris. Centralização regional de programas de ensino: consequências. **Revista Mimesis**. A. IV, n.3. Bauru: Ed. das Faculdades, 1982.

BARRIOS, Graciela. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. In: TRINDADE, Aldemar Menine; BEHARES, Luis Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996

_____. Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2007, Córdoba. **Anais ...** Córdoba: AUGM, 2007

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, Número Especial, 2005

BASTOS, Neusa Barbosa et al. Perspectivas interculturais no ensino de línguas no Brasil. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. **Educação e lingüística: ensino de línguas**. Itajaí: Univali, 2007.

BAUER, Martin W; GASKEL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002

BEHARES, Luis Ernesto. Historia y discurso de educación en zonas de frontera. In: TRINDADE, Aldemar Menine; BEHARES, Luis Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996

BEIN, Roberto. Leyes de educación, lenguas y proyecto político. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2007, Córdoba. *Anais ...* Córdoba: AUGM, 2007

_____. **Política y legislación lingüísticas.** Abr. 2006. Disponible en: <<http://www.salvador.edu.ar/avid/publicaciones/revista/bein.htm>.> Acceso en: 15 jul. 2007

_____. Los idiomas del Mercosur. **TodaVÍA.** Mayo, 2002. Disponible en: <<http://revistatodavia.com.ar/notas//bein/textobein.htm>>. Acceso em: 15 maio 2007.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial** – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERTONI, Lilia Ana. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas:** la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino de história nas escolas paulistas (1917–1939). São Paulo: Loyola, 1990

BLANCO DE MARGO, Mercedes. El nacionalismo y las actitudes hacia la lengua en la Argentina, 1880-1930. **Anuario de lingüística hispánica.** v.6, p.65-86, 1990

_____. **Lenguaje e identidad.** Actitudes lingüísticas en la Argentina 1800-1960. Bahía Blanca: Dpto. de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 1991

BOAVENTURA, Edivaldo. Prefacio. In: COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil:** dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

BODEMER, Klaus. Los cambios en el sistema internacional y sus efectos sobre América Latina. In: PLÁ, Juan Algorta (org.). **O Mercosul e a comunidade europeia:** uma abordagem comparativa. Porto Alegre; UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1994.

BOHN, Hilário I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 3, n. 1, 2000.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada:** conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996

_____. **O poder simbólico.** Lisboa, Rio de Janeiro: DIFEL, Bertrand Brasil, 1989

BRASIL. Ministério da Educação. **A experiência europeia.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/revista/expeuro.shtm>> Acesso em 29 set. 2003.

BRASLAVSKY, Cecília. As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90. Trad. José Fonseca Ferreira Neto. Brasília: UNESCO, 2001

_____. Estado, burocracia y políticas educativas. In: TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982**. Buenos Aires: FLACSO, 1983

_____. Problemas de la educación y necesidad de la comparación en América Latina hoy. **Cadernos CEDES – América Latina: semelhanças e diferenças**. Campinas, n. 31, p.9-16, 1993.

BRAVO, Héctor Félix. **Bases constitucionales de la educación argentina**. 3ed. Buenos Aires: UBA, 2006.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: "negociações sem fim"**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

_____. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, jul./dez. 2006

CANALE, Germán. Argumentos para la promoción del español como lengua internacional: cuantificación de hablantes y desterritorialización. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2007, Córdoba. **Anais ...Córdoba: AUGM, 2007**

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CANTEROS Adrián. La presencia del portugués en la provincia de Santa Fe. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2007, Córdoba. **Anais ... Córdoba: AUGM, 2007**

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p.7-28, nov. 2001.

CASTELLO, Iára Regina et al (orgs.). **Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1995

CAVALHEIRO, Ana Lúcia Pederzoli. Uma mirada pelo prisma da identidade. In: CAVALHEIRO, Ana Lúcia Pederzoli; IRALA; Valesca Brasil. **O imaginário da língua espanhola: da sala de aula ao ciberespaço**. Pelotas: EDUCAT, 2007

CELADA, Maite. Actualidad y memoria del español en Brasil. **Hispanista**. v.1, n.2, jul/set 2000. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br>

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

CIAVATTA FRANCO, Maria A. Estudos comparados em educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: _____. (org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992

CITRINOVITZ, Estela. La formación de profesores para áreas de frontera. In: TRINDADE, Aldemar Menine; BEHARES, Luis Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Palloti, 1996

CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico**. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CORBETTA, Silvina. Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. In: LÓPEZ, Néstor (coord.). **De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina**. Buenos Aires: IPE-Unesco, 2009.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino-americana: uma utopia possível?** Florianópolis: UFSC, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. Trilhando caminhos diferentes. As representações dos professores de história através do intercâmbio cultural Brasil-Argentina. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino (org.). **História da América: ensino, poder e identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

_____. Estudos comparados na América Latina: um caminho para o conhecimento das políticas e gestão da educação nos países do Mercosul. In: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO e III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE-UFES, 2009. CD-ROM

_____. Políticas lingüísticas e a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação brasileira: aproximações a partir do Mercosul educacional. In: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2009, Santa Maria. **Anais ...** Santa Maria: UFSM-Palotti, 2009.

CUNHA, Célio da. O Mercosul e a educação básica. **EM ABERTO – Mercosul**. v. 15, n.68, out/dez 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4.ed. São Paulo, Cortez; Brasília, 2000.

DEUBEL, André-Noël Roth. **Políticas públicas**: formulación, implementación y evaluación. Aurora: Bogotá, 2002

DIETERICH, Heinz. **Noam Chomsky habla de América Latina**. Buenos Aires: Editorial 21, 2001.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

ELIZAINCÍN, Adolfo. As pesquisas nas áreas de fronteira: Brasil / Uruguay. Histórico. In: TRINDADE, Aldemar Menine; BEHARES, Luis Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Palloti, 1996

EL MONITOR de la Educación Común, Consejo Nacional de Educación.: Buenos Aires, 1881-1888. Disponible en <<http://www.me.gov.ar/bnm/>>

ESCOLAS bilíngües de fronteira oferecem aulas em espanhol e português. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8649>. Acesso em 12 de jan. 2008

ESPAANHOL será obrigatório no ensino médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=content&task=view&id=2412&pop=1>>. Acesso em: 10 ago. 2005.

ESPIGA, Jorge. El contacto portugués – español en Latinoamérica: aspectos políticos e estratégias In LAMPERT, Ernâni (org.). **Educação na América Latina**: encontros e desencontros. Pelotas: Educat, 2002

ESPINOSA, M.Victoria Peralta. **Currículos educacionales en América Latina**: su pertinencia cultural. Santiago (Chile): Andres Bello, 1996

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. V.17, n.8. Disponível em <<http://epaa.asu.edu/epaa>> Acesso em 15 nov. 2009.

ESTUDO analítico-descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul : (2001-2005). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

FEDATTO. Nilce Aparecida da S. F. Educação / cultura / fronteira: um estudo do processo educativo – cultural na fronteira Brasil – Paraguai. In: TRINDADE ; BEHARES (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996

FERIGOLO, Juciane. Língua nacional versus língua estrangeira: a interdição linguística no período do Estado novo. In: **IV Encontro internacional de pesquisadores de políticas lingüísticas- AUGM**. Santa Maria: UFSM - Palotti, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

FILMUS, Daniel. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos**. Buenos Aires: Troquel, 2007.

FINOCCHIO, Silvia. **Reseñas de enseñanza de la historia**. Córdoba, set. 2003. Entrevista concedida a Susana Ferreyra.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREY, Klaus Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, 2000.

GADOTTI, Moacir. **O Mercosul educacional e os desafios do século 21**. Brasília: INEP, 2007

GAGLIANO, Rafael S.; CAO, Claudia B. Educación y política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente (1945-1990). In: PUIGGRÓS, Adriana; LOZANO, Claudio (comp.). **Historia de la educación iberoamericana**. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1998

GARGIULO, Hebe. Plurilingüismo en la educación formal pública: la intercomprensión como puerta de acceso. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2007, Córdoba. **Anais ...** Córdoba: AUGM, 2007

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GVIRTZ, Silvina; GRINBERG, Silvia Marcela; ABREGÚ, Victoria. **La educación ayer, hoy y mañana: el abc de la pedagogía**. 1 ed. 2 reimp. Buenos Aires: Aique, 2009.

GVIRTZ, Silvina; et al. A politização do currículo de ciências nas escolas argentinas (1870-1950). In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. Alcances y límites de la investigación en la historia de la educación comparada. In: Pelotas, ASPHE/FaE/UFPEL, out. 2001

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HADDAD, Sergio. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino-americano: comentários à palestra de Atilio Boron. In: KRAWCZYK,

Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo. **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. Direitos lingüísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. IN: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.) **Declaração universal dos direitos lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística**. São Paulo: Mercado de Letras, ALB- Florianópolis: IPOL, 2003

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano 21, n.55: Campinas, nov/2001.

HORTA, J. S. B. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LALANDER, Richard. Descentralización. In: OLAMENDI, Laura Baça et al. **Léxico de la Política**. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2000

LAMPERT, Ernâni (org.). **Educação na América Latina: encontros e desencontros**. Pelotas: Educat, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre política de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n.2, jul./dez. 2006. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

_____. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Parâmetros curriculares para o ensino médio: a construção social do currículo**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

LÓPEZ, Alexander. Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. In: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. **RUSC**, v. 5 n. 1, 2008. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu>> Acesso em: 10 ago. 2008

LUCE, Maria Beatriz Moreira. Situação educacional na região do Mercosul. In: PLÁ, Juan Algorta (org.). **O Mercosul e a comunidade europeia: uma abordagem comparativa**. Porto Alegre; UFRGS, Instituto Goethe: ICBA, 1994.

_____. A educação na integração latino-americana: alguns pontos para reflexão e ação. In: SEITENFUS, Vera Maria Pierzscici; DE BONI, Luis Alberto (orgs.). **Temas de integração latino-americana**. Petrópolis: Vozes, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Félix. **Breve história dos argentinos**. Tradução Andrea Cecilia Ramal. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Brasil – Argentina/Quartet, 1996.

LUNA, José Marcelo Freitas de. **O português na escola alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática – Ensinávamos e aprendíamos a língua do Brasil. Itajaí: Ed. UNIVALI, Blumenau: Ed. FURB, 2000.

LUNA, José Marcelo Freitas de; SEHNEM, Paulo Roberto. A aplicação da noção de ensino como disciplina e como atividade à língua espanhola no Brasil. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. **Educação e lingüística**: ensino de línguas. Itajaí: Univali, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007

MALHADAS, Zíole Zanotto. Uma leitura semiótica da fronteira: identidade e representação. In: ANTELO, Raul (Org.) **Identidade e representação**. 1º Seminário regional sul da Associação brasileira de literatura comparada. Florianópolis: Ederne, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MÉO, Guy De. *Géographie sociale et territoires*. Paris: Nathan, 1998

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Trad. Julio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005

MILÁN, José Guillermo; SAWARIS, Gerri; WELTER, Milton Luis. El camino recorrido: lingüistas y educadores en la frontera Brasil Uruguay. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **Educação na América Latina**: encontros e desencontros. Pelotas: Educat, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

MÓNACO, Fabián, et al. La enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras: un desafío para la integración argentino-brasileña. Miradas desde la UNL. In: **IV Encontro**

internacional de pesquisadores de políticas lingüísticas- AUGM. Santa Maria: UFSM - Palotti, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1990.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

MORDUCHOWICZ, Alejandro; ARANGO, Aída. **Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina.** Buenos Aires: IPEE/UNESCO, 2007. Disponível em <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>>

NARODOWSKI, Mariano. Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el siglo XX. In: GARCÉS, Olga Lucia Zuluaga; SANTER, Gabriela Ossenbach (comp.). **Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

NEGRELLI, Fabián; FERRERAS, Cecília. Políticas de idiomas en Argentina en el marco de la ley 26.206 In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 2007, Córdoba. **Anais ...** Córdoba: AUGM, 2007

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral et al (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007

NOGUEIRA, Luis Carlos Ramos. A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: um desafio com prazo. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=29> – Acesso em 14 set. 2007.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. As línguas brasileiras e os direitos lingüísticos. In: _____ (org.) **Declaração universal dos direitos lingüísticos:** novas perspectivas em política lingüística. São Paulo: Mercado de Letras, ALB- Florianópolis: IPOL, 2003

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PACHECO, José Augusto; VIEIRA, Ana Paula. Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In: MOREIRA, Antonio Flávio e PACHECO, José Augusto (org.). **Globalização e educação:** desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. Área de projecto: uma componente curricular não-disciplinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIVA, Edil; FRANGELLA, Rita de Cassia; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006

PARADA, Eugenio Lahera. **Introducción a las políticas públicas**. Fondo de Cultura Económica, Chile, 2002.

PINTO, José Marcelino de Resende. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Xamã, 2007.

PLANAS, José Coderch. España-Brasil: arquitectura de una relación privilegiada. **Revista Información Comercial Española**. Madri, n. 810, out./nov. 2003. Disponível em: <http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/ICE_810_27-34__C63A088312C9E3D716B931E6D952015C.pdf>. Acesso em 02 jul. 2009

PORTAL SEB: espanhol, será obrigatório no ensino médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=content&task=view&id=2412&pop=1>> Acesso em 10 ago. 2005.

POUTIGNAT , Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução Elcis Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

PROLO, Silvia Susana; KWIECIEN, Martín Tapia. Inmigración, lengua y educación: aproximación a las planificaciones lingüísticas en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX a través de textos destinados a la enseñanza común. In: **IV Encontro internacional de pesquisadores de políticas lingüísticas- AUGM**. Santa Maria: UFSM - Palotti, 2009.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente**. 4 ed. amp. Buenos Aires: Galerna, 2008.

_____. Educação e identidade na América Latina. **Presença Pedagógica**. v. 7, n. 42, nov./dez. 2001.

_____. **Educar entre el acuerdo y la libertad: propuestas para la educación del siglo XXI**. Buenos Aires: Ariel, 1999

_____. **La otra reforma: desde la educación menemista al fin de siglo**. Buenos Aires: Galerna, 1997.

QUINTELA, Antón Corbacho. Alguns apontamentos acerca do poder simbólico da língua espanhola no estado de Goiás. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, v. 14, n. 2, jul./dez 2003

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993

REIS, Maria José. Ensino de história e construção da identidade nacional: uma união legítima? **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, UFSC Ano 17, n. Especial, jan./jun., 1999.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **A língua espanhol ano ensino superior em São Paulo: história e perspectivas**. Disponível em: <http://le.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Fernanda%20Dos%20Santos%20Castelano%20Rodrigues.doc> Acesso em 14 set. 2007.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

ROJO, Raúl Enrique. Hombres mirando al sur. En torno a la identidad de argentinos y brasileiros. **Horizontes antropológicos**. A. 2, n.4, jan./jul. 1996

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 / 1973)**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação & Sociedade**: Campinas, n.75, ago/2001.

ROVERSI-MONACO, Fabio. Descentralização e Centralização. In: BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. UnB, 1986.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SACK, Robert. **Human territoriality: theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALGUEIRO, Maria Alejandra. El abordaje de los fenómenos culturales y sociolingüísticos en la formación docente. In: TRINDADE, Aldemar Menine; BEHARES, Luis Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Palloti, 1996

SALLUM JR, Brasílio. Metamorfoses do estado brasileiro no final do século XX. **R.B.S.C.**,v.18, n 52, jun. 2003.

SANDER, Benno. Centralização e descentralização na administração da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v.6, n.1, p. 53-64, jan./jul. 1988

_____. **Gestão da educação na América Latina: construindo e reconstruindo o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Política, currículo e educação básica**: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação. Porto Alegre, UFRGS. Tese (doutorado) Faculdade de Educação – PPGEdU/UFRGS, 1999

_____. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In: PIOVEZAN, Américo, et al (org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí, Ed.Unijuí, 2002.

SAPPIA, Viviana Grandinetti; TONIOLO, María Teresa. Lenguas minoritarias y lenguas extranjeras. Su inclusión/exclusión en la legislación argentina. In: **Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de políticas lingüísticas**. Córdoba: AUGM, 2007

SARAIVA, José Flávio Sombra. O Brasil e a integração hemisférica: vertente histórica. **EM ABERTO – Mercosul**. v.15, n.68, out/dez 1995

SCHERER, Deise et al. Uma topografia do pós-estruturalismo do ensino na escola brasileira de línguas. In: HELB – Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. Disponível em: <<http://unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index2>> Acesso em: 14 set. 2007

SCHLATTER, Margarete et al. A certificação espanhol/português para intercâmbio (CEPI) como uma ação de política lingüística no âmbito do MERCOSUL. In: **Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de políticas lingüísticas**. Córdoba: AUGM, 2007

SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Trad. Lygia Araújo Watanabe. São Paulo; Companhia das Letras, 1988.

SERRANI, Silvana N. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. IN: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

SEYFERTTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1998.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Pedro Câncio da. A preparação do professor de espanhol no âmbito do Mercosul: uma questão de investimentos. In: CASTELLO, Iára Regina et al (orgs.). **Práticas de integração nas fronteiras**: temas para o Mercosul. Porto Alegre: Ed.UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1995

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVEIRA, Elizabete Cristina Cruvello da. Metodologia comparada: repensando sua relevância na construção da identidade latino-americana. In: **Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**: construindo a identidade latino-americana [Anais]. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

SIMÓN, Javier; MERODO, Alicia. Apuntes sobre el proceso de (des)centralización educacional en la Argentina. Del estado prestador de servicios al estado regulador. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, n.16, jul/dez 2006.

_____. Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas. Salvador, 2005. 27f. (Texto digitado)

STEFFAN, Heinz Dieterich. América latina: educación e identidad cultural. **Educación & Sociedade**: Campinas, n.48, ago/1994.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio. **A diferença somos nós**. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Afrontamento: Porto, 2005

STURZA, Eliana Rosa. Políticas lingüísticas e globalização. Fronteiras, histórias locais e políticas lingüísticas. In: **IV Encontro internacional de pesquisadores de políticas lingüísticas- AUGM**. Santa Maria: UFSM–Palotti, 2009.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina. In: TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecília; CARCIOFI, Ricardo. **El proyecto educativo autoritario**: Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO, 1983

TEJERINA, Maria Elina e RÍOS, María Ester. La ley federal y los museos históricos de Salta. **Reseñas de enseñanza de la historia**. Córdoba, Argentina: Universitas, set. 2003

TRINDADE, Aldemar Menine e BEHARES, Luis Ernesto (orgs.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Palloti, 1996

UNESCO. Marco estratégico para a UNESCO no Brasil. Brasília, UNESCO, 2006

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009

VIOR, Susana E.; MISURACA, Maria Rosa. Formación de profesores para la enseñanza media: políticas públicas en la Argentina del siglo XX. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro, 2008

VOLPI, Marina Tazón. Consideraciones sobre el currículo de español lengua extranjera y materiales adecuados para su enseñanza. **Revista Educação**. Porto Alegre, n.38, jun.1999

WALTER, Henriette. **A aventura das línguas no Ocidente: origem, história e geografia**. Trad. Sérgio Cunha dos Santos. 3 ed. São Paulo: Mandarin, 1997

DOCUMENTOS

Argentina

ARGENTINA, Ministerio de Educación y Cultura. Contenidos Básicos Comunes. Disponível em: <<http://www.currycap.me.gov.ar/cbc.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2002

_____, Ministerio de Educación. Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/cfe_ed_secundaria.pdf> Acesso em: 09 jun. 2009.

_____. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Ley Federal de Educación N° 24.195. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/> Acesso em: 20 jul. 2009

_____. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Ley Federal de Educación N° 26.060. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/> Acesso em: 20 jul. 2009

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - DINIECE. La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Disponível em <<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/Serie4FINAL.pdf>> Acesso em 12 jan. 2010.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación y Cultura. Contenidos Básicos Comunes – Lengua Extranjera. Disponível em <<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>> Acesso em 14 jul. 2009

_____. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria Disponível em <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>>.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010. Disponível em <http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_d_c_2010_s.pdf> Acesso em 21 jan.2010

RESOLUCIÓN N°66/97- Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas. Disponível em <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res97/66-97.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2007.

Brasil

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaBasica.action>> Acesso em: 01 nov. 2006

_____. Lei de diretrizes e bases da educação, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3 ed.reimp. Brasília: Senado Federal, 2008

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens. Orientações curriculares para o ensino médio códigos e suas tecnologias. v 1. Brasília : MEC/SEB. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 18 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino medio. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 14 nov. 2008.

_____. Lei 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: 8 ago. 2005.

_____. Secretaria de educação básica. **Espanhol será obrigatório no ensino médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=content&task=view&id=2412&pop=1...>> Acesso em: 08 ago. 2005.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Projeto de lei nº 667 de 207. Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/488333.pdf>> Acesso em 12 dez. 2009

_____. Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Lei 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: 8 ago, 2005.

CENSO Escolar 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/>. Acesso em: 9 jun., 2009

ACORDO de integração Cultural Brasil – Argentina – Brasília 10-11-1997 (o Acordo entrou em vigor em 15 de junho 2000)

DECRETO 3.548, de 21 de julho de 2000

http://www2.mre.gov.br/dai/b_argt_355_4516. Acesso em 22 jul. 2009

PROTOCOLO entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério de Educação do Brasil para a promoção do ensino do espanhol e do português como segundas línguas. Disponível em: http://www2.mre.gov.br/dai/b_argt_413_5650.htm.> Acesso em 14 set.2007

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referenciais curriculares**. Disponíveis em <http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 06 dez.2009.

Mercosul Educacional

DECISÃO N°13/98 – Aprova o Plano Trienal 1998 – 2000 e as metas do plano trienal para o ano 2000 do setor educacional do MERCOSUL. Disponível em: <<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Decisoes/Decisao.asp?ID=7>> Acesso em: 19 jul. 2002.

DECISÃO N° 15/20001 – Aprova a nova estrutura orgânica do Mercosul e Plano de Ação 2001-2005 do Setor Educacional do Mercosul. Disponível em: <<http://sicmercosul.mec.br/asp/Decisoes/Decisao.asp?ID1>> Acesso em: 19 jul. 2002.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Descrição dos sistemas educativos. Disponível em: <<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Estatistica/sistemas.asp>> Acesso em 16 out. 2004

PLAN Estratégico 2001 – 2005. Disponível em: <<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos>> Acesso em 19 jul. 2002.

PLAN del sector educativo del MERCOSUR 2006, 2010. Disponível em <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32&lang=br> Acesso em 12 maio 2007

PROGRAMA DE DESARROLLO DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/dnci/merc_agcoop.html> Acesso em 8 jan. 2010

PROGRAMAS OFICIAIS – Área de Educación Básica. Disponível em: <http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos/edu_basica.asp> Acesso em 16 out.2004.

PROGRAMAS OFICIAIS – Área de Educación Superior. Disponível em: <http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos/edu_superior.asp> Acesso em 16 out.2004.

TRATADO de Assunção. Disponível em <<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Tratados/tradassu.asp>>. Acesso em: 19 jul. 2002.

COMPROMISSO de Brasília. Disponível em:
http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos/compro_brasilia.asp. Acesso em 16 out., 2004

PLAN del sector educativo del Mercosur 2006–2010. disponible em:
http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32. Acesso em 16 out., 2004

PLANO Estratégico 2001-2005. Disponível em:
http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos/edu_basica.asp . Acesso em 16 out., 2004

PLANO Trienal 1998-2000. Disponível em:
<http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Planos/MetasTrienal.asp> 16/10/04

Outros

ADMINISTRAÇÃO NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Primer foro nacional de lenguas da ANEP**. Montevideo: Monteverde, 2009

_____. Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública. Montevideo: Monteverde, 2008

ASOCIACIÓN Argentina de profesores de portugués. Disponível em
<<http://aapp.webnode.com>>

CORPE – Conselho riograndense de professores de espanhol. Disponível em:
<<http://www.corpers.com.br>>

Apêndices

APENDICE A – Documentos diversos sobre Educação, currículo, instâncias de decisão - Brasil

Documento	Conteúdo/referência
Decreto-Lei 4.244/42	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Lei 4.024/61	Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional
Lei 5.692/71	Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus
Parecer CFE 853/71	Contemplava a Língua Estrangeira Moderna na forma de recomendação. Sem caráter de obrigatoriedade.
Resolução CFE 08/71	Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
Resolução CFE 58/76	Incorpora ao núcleo comum (em caráter obrigatório para o segundo grau) do estudo de Língua Estrangeira Moderna
Lei 9.394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Resolução CNE/CEB 03/98	Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
Decreto 3.547/2000	Convênio de Cooperação Educativa entre Brasil e Argentina
Lei 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE
Parecer CNE/CP 005/2004	Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos países do MERCOSUL.
Lei 11.161/2005	Torna obrigatória a oferta do espanhol para o Ensino Médio
Parecer CNE/CEB 18/2007	Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei 11.161/2005
Resolução CEE/RS 304/2009	Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio a partir de 2010 no Sistema Estadual de Educação
Parecer CEE/RS 734/2009	Orienta o sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul quanto à inclusão da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio

Documento	Conteúdo/referência
PCNEM 2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias trata sobre as Línguas Estrangeiras Modernas.
OCNEM 2006	Orientações Curriculares para o Ensino Médio O volume 1 dedica um capítulo ao conhecimento da língua espanhola.

APENDICE B– Documentos diversos sobre Educação, currículo, instâncias de decisão – Argentina – 1884–2009

Documento	Conteúdo/referência
Ley 1.420/1884	Ley de Educación Común (educação mista, gratuita, laica, obrigatória e seriada) Primeira lei argentina para a educação esteve em vigência até 1993.
Ley 4.874/1905 – Ley Lainez	Estabeleceu escolas co-educacionais e rurais elementares para crianças nas províncias que as requeressem. Deveria ser ensinada a matéria mínima estabelecida no Art.12 da lei 1.420
Decreto 3.911/53	Os Professorados de Escolas Normais em Ciências, Letras e Línguas Vivas, com 3 anos de duração, são substituídos por professorados por disciplinas.
Lei 23.114/84	Convocatória do Congresso Pedagógico Nacional Planificação de políticas educacionais
Resolución 23/92 C.F.C y E.	Aprova o documento preliminar "Objetivos por Nivel" e encomenda `a Comissão de Assuntos Pedagógicos a redação final dos objetivos e o desenvolvimento conjunto dos Objetivos e "Contenidos Mínimos" para propor à Assembléa do "Consejo Federal de Cultura y Educación" o projeto de Recomendação sobre "Lineamientos Básicos Curriculares Comunes"
Ley 24.195/93	Ley Federal de Educación Muda a organização do Sistema Educacional
Resolucion 33/93	Aprova as Orientações gerais, proposta metodológica e orientações específicas para a definição dos Contenidos Básicos Comunes. Faculta ao Ministério de Cultura e Educação implementar as consultas pertinentes segundo aprovado na Resolución 26/93 C.F.C. y E.
Resolución CFCyE 39/94	Aprova os CBC para o Nivel Inicial e EGB. Esses conteúdos passam a ser referência para adequação e/ou elaboração do desenho curricular de cada província a partir de 1995 Estabelece que periodicamente, os CBC serão avaliados para efetuar as modificações pertinentes.
Resolución CFCyE 40/95	Aprova a atualização dos Contenidos Básicos Comunes
Resolución 54/96	Aprova a versão definitiva do Documento Serie A No. 10: La Educacion Polimodal- Aportes para un acuerdo Marco.
Resolución 57/97	Reconhece o processo de discussão nas jurisdições e no âmbito nacional dos CBC y CBO para a Educación Polimodal. Aprova os "Contenidos Básicos Comunes" e "Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal". Conseqüentemente promove em cada província e na Cidade de Buenos Aires, o processo de transformação dos estabelecimentos de ensino médio para o novo sistema educativo.
Resolución CFCyE 66/97	Submete para discussão o documento A-15 "Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas"
Resolución CFCyE 72/98	Aprova o Acordo Marco para Enseñanza de Lenguas
Resolución 73/98 C.F.C y E.	Aprova os CBC de Línguas Estrangeiras para a EGB com especificações para o Nivel Inicial.
Resolución 75/98 C.F.C. Y E.	Aprova os "Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación de Orientación de la Formación Docente" (Formación Principal y Formación Complementaria), para o Terceiro Ciclo da EGB e Educação Polimodal nas disciplinas Língua, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Física, Química, Matemática, Tecnologia, Filosofia, Psicologia e Formação Ética e Cidadã bem como para todos os níveis do sistema educativo em Línguas Estrangeiras, Educação Física e Artes (Música, Artes Visuais, Teatro, Dança, Artes Audiovisuais). Repassa ao Conselho de Universidades considerações sobre os CBC para formação docente e para o 3º ciclo de EGB e Polimodal. Permite ao Estado, províncias e cidade de Buenos Aires estabelecer diferentes combinações da formação principal e formação complementar tendo em vista as necessidades das jurisdições. Promove em cada província e em Buenos Aires o processo de transformação dos institutos de formação docente para adequar de forma gradual a oferta dos cursos aos novos conteúdos
Ley 26.206/2006	Ley Nacional de Educación
Resolución CFE 01/07	Aprova o Regulamento de Funcionamento do "Consejo Federal de Educación". Define que as Resoluções "son de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones y se refieren a cuestiones en las que el Consejo Federal actúa como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Las mismas no podrán decidir sobre cuestiones donde la legislación vigente asigne competencia exclusiva a las jurisdicciones."
Ley 26.468/2009	Estabelece a oferta obrigatória da Língua Portuguesa nas escolas secundárias do Sistema Educacional Nacional.

APENDICE C – Quadro de Ministros e/ou representantes nas Reuniões de Ministros de Educação do SEM - Atas da RME analisadas – 1992-2009

ANO	REPRESENTANTES	
	ARGENTINA	BRASIL
1992	Antonio Salonia – Ministro	Antonio de Souza Teixeira Junior – Vice-Ministro
	Eduardo Horácio Carbó – Vice-Ministro	Murilo de Avellar Hingel – Ministro
1993	Jorge Alberto Rodríguez – Ministro	Murilo de Avellar Hingel – Ministro
	Jorge Alberto Rodríguez – Ministro	Antonio José Barbosa – Secretário Executivo do MEC
1994	Jorge Alberto Rodríguez – Ministro	Murilo de Avellar Hingel – Ministro
	Miguel José Sole – Vice-Ministro	Antonio José Barbosa – Secretário Executivo do MEC
1995	Jorge Alberto Rodríguez – Ministro	Paulo Renato Souza – Ministro
1996	Susana Beatriz Decibe - Ministra	Paulo Renato Souza – Ministro
1997	Eduardo Sánchez Martínez – Secretário de Estado – Ministério de Cultura e Educação	Paulo Renato Souza – Ministro
	Susana Beatriz Decibe - Ministra	Paulo Renato Souza – Ministro
1998	Susana Beatriz Decibe - Ministra	Heloisa Vilhena Araújo – Chefe da Assessoria Internacional do MEC
	Manuel García Solá – Ministro	Paulo Renato Souza – Ministro
1999	Manuel García Solá – Ministro	Paulo Renato Souza – Ministro
	Manuel García Solá – Ministro	Vitoria Alice Cleaver – Chefe da Assessoria Internacional do MEC
2000	Juan José Llach – Ministro	Paulo Renato Souza – Ministro
	Andres Delich – Secretário de Educação Básica	Paulo Renato Souza – Ministro
2001	Juan Carlos Gottifredi – Secretário de Educação Superior	Paulo Renato Souza – Ministro
2002	Graciela María Giannettasio – Ministra	Vitoria Alice Cleaver – Chefe da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro Paulo Renato
	Juan Carlos Pugliese – Secretário de Políticas Universitárias	Paulo Renato Souza – Ministro
2003	Daniel Filmus – Ministro de Educación Ciencia y Tecnología	Cristovam Buarque – Ministro
2004	Daniel Filmus – Ministro de Educación Ciencia y Tecnología	Tarso Fernando Herz Genro – Ministro
2005	Daniel Filmus – Ministro de Educación Ciencia y Tecnología	Nelson Maculan – Secretário de Educação Superior (representante do Ministro)
2006	Gustavo Iglesias – Secretário de Administração do Ministério	Fernando Haddad – Ministro
2008	Juan Carlos Tedesco – Ministro	Fernando Haddad – Ministro
2009	Juan Carlos Tedesco – Ministro	Leonardo Barchini Rosa – Chefe da Assessoria Internacional - MEC
	Miguel Vallone – Director Nacional de Cooperación Internacional	Maria do Pilar Lacerda Almeida – Vice-ministra

APENDICE D – Quadro síntese das atas de Reuniões de Ministros de Educação do MERCOSUL- Temas: Educação - Currículos – Ensino línguas oficiais do MERCOSUL- Formação de professores 1992-2009

A N O	Dados Gerais	CONTEÚDO DO DOCUMENTO	
		Considerações	Decisões
1 9 9 2	Reunião: II Local: Buenos Aires - AR Data: 01/06	Que a educação deve acompanhar os processos de integração regional, para enfrentar, como bloco geocultural, os desafios decorrentes da transformação produtiva, dos avanços científico-tecnológicos e da consolidação da democracia.	ACORDAM: Expressar seu reconhecimento pelo apoio dos organismos internacionais UNESCO, OEA, OEI, CINTERPLAN, e solicitar a continuidade dessa colaboração no assessoramento técnico, realização de estudos e pesquisas, apoio financeiro, busca de novas fontes de recursos e realização de atividades que abranjam conjuntamente os Estados Partes do MERCOSUL.
	Reunião: III Local: Brasília - BR Data: 27/11	O papel estratégico desempenhado pela Educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural, da região; A disposição dos Ministérios de Educação dos quatro países em incrementar a participação dos respectivos Sistemas de Ensino e da sociedade civil no processo de integração do MERCOSUL.	ACORDAM: Promover, através dos Sistemas Educacionais, a inclusão de conteúdos vinculados ao atual processo de integração do MERCOSUL, nos currículos correspondentes, particularmente nas áreas de História, Geografia, Língua e Literatura. Na proposta metodológica para esta tarefa será priorizada a inserção programática multidisciplinar.
1 9 9 3	Reunião: IV Local: Assunção - PY Data: 30/06	Que a integração dos países participantes no Mercado Comum do Sul cumpre e deverá cumprir um papel estratégico na dinâmica do desenvolvimento de seus povos, nos aspectos social, cultural, tecnológico e econômico; Que a educação é indispensável para o cumprimento dos objetivos mencionados	ACORDAM: Estabelecer um programa de formação de docentes para o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL.
1 9 9 4	Reunião: VII Local: Ouro Preto - BR Data: 09/12	Que o Comitê Coordenador Regional, em sua função de órgão de coordenação de atividades e estímulo a iniciativas conjuntas no campo da educação, apreciou os avanços obtidos no alcance dos objetivos e metas estabelecidos no Plano Trienal e reconheceu: 1. A relevância do Plano Trienal como instrumento válido e decisivo no caminho da integração;	ACORDAM Prorrogar a vigência do atual Plano Trienal para o Setor Educação até 31 de dezembro de 1997; Reconhecer os avanços obtidos pelo Comitê Coordenador Regional no que se refere a: Educação Básica e Média Não-Técnica: c) o desenvolvimento de processos que permitam a definição de políticas e estratégias regionais para a formação inicial e continuada de docentes, assim como a implementação de ações de capacitação docente nas áreas de Ciências Básicas, História e Educação Ambiental, entre outras.
1 9 9 5	Reunião: IX Local: Montevideu - UY Data: 30/11	Que, por Resolução do Conselho do Mercado Comum, a Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL tem como missão acordar planos, programas e instrumentos jurídicos que orientem as definições de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento educacional regional.	ACORDAM: 3. Enfatizar a formação e capacitação de professores das línguas oficiais do MERCOSUL; tender à cooperação entre os países do MERCOSUL mediante o intercâmbio de material didático, experiências educacionais e estágios; aprovar a realização do Seminário "Políticas de Ensino das Línguas", a realizar-se no próximo semestre na Argentina.

Continuação

A N O	Dados Gerais	CONTEÚDO DO DOCUMENTO	
		Considerações	Decisões
1 9 9 7	Reunião: XII Local: Assunção - PY Data: 11/06	Que, por resolução do Conselho do Mercado Comum, a Reunião de Ministros de Educação do Mercosul tem por missão estabelecer planos, programas e instrumentos jurídicos que orientem a definição de políticas e estratégias comuns para o desenvolvimento educacional regional, Que o Comitê Coordenador Regional, em virtude da dinâmica do processo de integração regional, sugeriu a incorporação de novas áreas de ação,	DECIDEM Criar um Grupo de Trabalho de Especialistas para elaborar propostas com a finalidade de desenvolver uma política de línguas para a região. Reconhecer a importância, para o processo de integração regional, de aprofundar o relacionamento do Setor Educacional do Mercosul com outros blocos regionais e, nessas condições, aprovar a participação do Comitê Coordenador Regional no Seminário MERCOSUL-UNIÃO EUROPÉIA: exploração de vias de cooperação em educação e formação.
	Reunião: XIII Local: Montevideo - UY Data: 01/12	Que a educação tem adquirido um papel estratégico na agenda internacional e hemisférica, bem como nos processos de integração; Que o setor educacional encontra-se dedicado a estabelecer linhas estratégicas de planejamento, destinadas a aprofundar o alcance do processo de integração	ACORDAM Prorrogar a vigência do Plano Trienal para o Setor Educação, de 01 de janeiro de 1998 até 30 de junho de 1998, data em que deverá entrar em vigor o plano que o sucederá. Recomendar ao Comitê Coordenador Regional que aprofunde os vínculos já estabelecidos com a União Européia, considerando frutífero o resultado da Mesa Redonda União Européia - Mercosul sobre educação e formação; e solicitar ao Grupo Mercado Comum que inclua, com a devida prioridade, o tema educação na agenda de cooperação com aquele bloco.
2 0 0 0	Reunião: XIX Local: Gramado - BR Data: 01/12		ACORDAM: 1- Recomendar: 1.c. Preparar um Acordo para o credenciamento de professores de português e espanhol, que facilite a mobilidade dos docentes entre os países do MERCOSUL.
2 0 0 2	Reunião: XXIII Local: Rio de Janeiro - BR Data: 02/11	Concluíram que, apesar das dificuldades atravessadas pelos países da Região, o Setor logrou implementar as atividades conducentes a alcançar os princípios, objetivos e metas estabelecidos no Plano de Ação 2001-2005. Avaliaram positivamente o trabalho do Setor, que tem contribuído para o fortalecimento do espaço de integração educacional. Identificaram, contudo, a necessidade de implementar atividades mais efetivas que permitam dar maior visibilidade ao SEM e aprofundar o diálogo com os atores institucionais, políticos e sociais do MERCOSUL.	ACORDARAM: 1. Instruir o CCR a gerar, durante o ano de 2003, as condições para realizar as seguintes atividades: A. Um Congresso de Docentes. B. Um Encontro de Parlamentares com a participação das Comissões de Educação. C. Um Encontro de Autoridades Educacionais dos Estados, Províncias, Departamentos, Regiões, e Municípios. D. Um Foro Virtual de discussão sobre Integração Regional na Área Educacional. E. Um Encontro de Reitores.

Continuação

A N O	Dados Gerais	CONTEÚDO DO DOCUMENTO	
		Considerações	Decisões
2 0 0 3	Reunião: XXIV Local: Assunção - PY Data: 6 /06		<p>Acuerdan firmar una Declaración para fortalecer el desarrollo de la integración educativa y cultural de la región ante un nuevo escenario político que caracteriza a los países del bloque.</p> <p>Convienen en suscribir el ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR..</p> <p>Deciden encargar al Comité Coordinador Regional el diseño y la puesta en marcha, a corto plazo, de un sistema virtual para la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR.</p>
2 0 0 4	Reunião: XXVI Local: Buenos Aires-AR Data: 10/06		<p>Deciden la realización de los seminarios correspondientes al "Proyecto Actualización docente para la enseñanza del español y portugués, como lenguas extranjeras", en el próximo semestre.</p>
2 0 0 5	Reunião: XXIX- Local: Montevideú - UY Data: 10/11		<p>Se congratuló de los avances en el tema de la conversión de la deuda externa en inversiones en educación en las Cumbres Iberoamericana y de las Américas, así como de la resolución al respecto en la XXXIII Conferencia General de la UNESCO.</p> <p>Valoró positivamente la reunión mantenida por el CCR con el Sector Educación de la Coordinadora de Centrales Sindicales del Cono Sur con vistas a establecer una agenda de diálogo e intercambio de opiniones ente los gobiernos y los sectores docentes organizados.</p>
2 0 0 6	Reunião: XXXI Local: Belo Horizonte - BR Data: 26/11		<p>Acolheram com satisfação o interesse da Colômbia em se incorporar gradualmente às atividades do Setor Educacional do MERCOSUL, priorizando aquelas relacionadas ao sistema de credenciamento de cursos de graduação, ao fortalecimento da educação tecnológica e à promoção do ensino de línguas oficiais do MERCOSUL, assim como aos projetos de Escolas de Fronteira e Concurso Caminhos do MERCOSUL.</p>
2 0 0 8	Reunião: XXXIV Local: Buenos Aires – AR Data: 13/06		<p>Acordó solicitar al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP-UNESCO) un estudio comparativo sobre la Formación Docente en los países del MERCOSUR.</p> <p>Se congratuló por la propuesta brasileña de oferta de cupos para estudiantes y docentes en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA).</p>
2 0 0 9	Reunião: XXXVI Local: Assunção - PY Data: 04/06		<p>Recibió las copias maestras de impresión de "Historietas del MERCOSUR" en los idiomas español, guaraní y portugués, para su reproducción en cada uno de los países y se comprometen a su más amplia difusión. Agradecen a Argentina por el desarrollo y financiamiento de este proyecto.</p> <p>Se congratuló por la realización de un nuevo encuentro con representantes de sindicatos de la educación de la Coordinadora de Centrales Sindicales del Cono Sur y acordó continuar trabajando conjuntamente con el Grupo de Trabajo de Formación Docente e iniciar un trabajo en los temas de historia y memoria reciente, así como de salud laboral docente.</p>

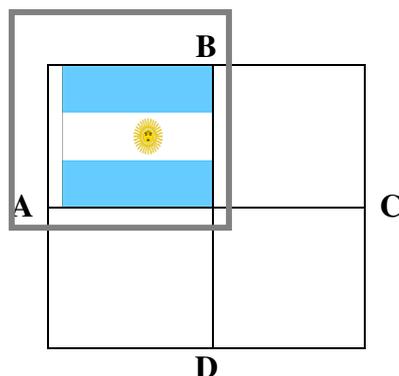
APÉNDICE E – Quadro Síntese dos documentos do SEM – Referência às Línguas

Documento do SEM	REFERÊNCIAS ÀS LÍNGUAS
<i>Plano Trienal 1998 – 2000</i>	<p>Área 1: "Desenvolvimento da identidade regional por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração"</p> <p>4.1.3 o <u>favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul</u>, mediante a <u>aprovação de políticas adequadas</u>, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino.</p> <p>Meta "<u>Compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos</u> a partir de uma perspectiva regional" e "ter avançado na <u>inclusão</u>, no <u>currículo</u> escolar do <u>ensino médio</u>, do estudo das <u>línguas oficiais do Mercosul</u>".</p>
<i>Plano Estratégico 2001 – 2005</i>	<p>"<u>Sensibilização para a aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul</u>"</p> <p>"A aprendizagem como <u>processo cultural</u>: <u>Língua</u>, História, Geografia, Cultura e novas tecnologias. A <u>incorporação de projetos e atividades relativos ao ensino das línguas</u>, da história e da geografia do Mercosul que utilizem as novas tecnologias para a educação, <u>reconhecendo a importante dimensão política de estas áreas para a integração regional</u>".</p>
<i>Plano do Setor Educativo do MERCOSUL 2006 – 2010</i>	<p>Objetivo estratégico "Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educativas que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente",</p> <p>Linha estratégica "<u>fomento de programas culturais, lingüísticos e educativos</u> que contribuam para construir uma identidade regional e fortaleçam as áreas de fronteira" e a "<u>promoção e difusão dos idiomas oficiais do Mercosul</u>"</p>

APENDICE F – Critérios organizacionais das atuais políticas curriculares de língua estrangeira – Argentina e Brasil

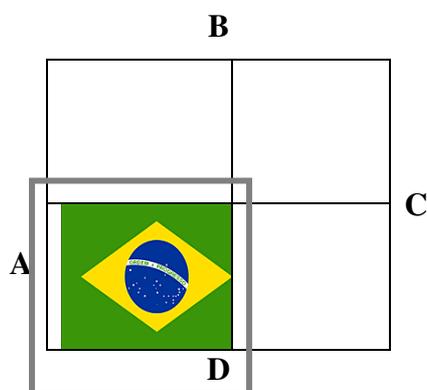
Argentina

Política centralista → o Ministério de Educação e sua instância normativa, o CFCyE, determinam e operacionalizam as políticas curriculares. Sistemas provinciais fazem apenas ajustes e os professores implementam essas políticas. O quadro normativo é relativamente complexo e compõe-se de Resoluções do Conselho de Educação e documentos de referência (CBC) por área de conhecimento (Línguas) e etapa da escolarização (EGB e Polimodal).

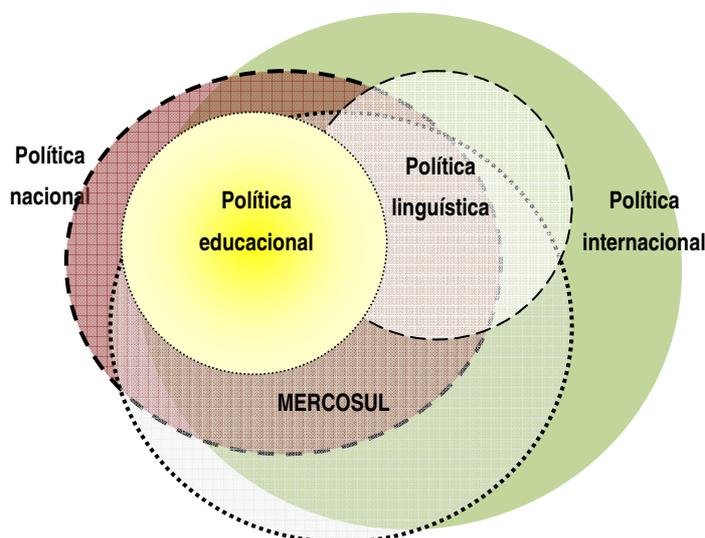


Brasil

Política centralista e descentralista → - Prima pela perspectiva normativa (LDBEN) a partir das Resoluções do CNE (DCNEM) mais amplas. Mas o Ministério, através da SEB, lança suas orientações (OCEM). Em nível Estadual o discurso volta-se para a consideração das diferenças e diversidade regional, mas as práticas tendem à recentralização com a adoção dos Referenciais curriculares (Lições do Rio Grande) em que a prática curricular tem autonomia nos discursos e textos curriculares, mas é definida pela administração central (SEC) ao estabelecer esses referenciais para a rede estadual. Há ainda a possibilidade de autonomia nos territórios locais (escolas) para (re)interpretar o currículo, a partir da proposta oficial, mas de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e o planejamento dos professores. Se olhado exclusivamente a partir do recorte estadual, a organização curricular tende mais para a organização centralista (A-B).



APENDICE G – Inter-relações dos diferentes territórios políticos/fronteiras das línguas e seu ensino



Contextos /Territórios	Caracterização geral	Tipo/forma de influência / inter-relação
Política Internacional	Contexto macro de influência externa que afeta os diferentes territórios e a territorialidade do MERCOSUL	Escolha e definição de línguas de comunicação universal. Uma delas é o espanhol.
MERCOSUL	Territorialidade influenciada pelos territórios nacionais (através dos Estados que dele fazem parte) e, portanto, suscetível à influência internacional. Ao mesmo tempo, gradativamente, enquanto espaço vivido reforça sua presença nos países do MERCOSUL pelas recomendações do uso das línguas português e espanhol nos países do bloco.	Definição de línguas oficiais para a comunicação e elaboração de documentos dentro de sua área de abrangência. O espanhol e o português são as línguas oficiais do bloco. Documentos recomendam a incorporação destas línguas no currículo do EM
Políticas Lingüísticas	Território definido, mas sujeito à influência nacional, supranacional e internacional. Suas fronteiras são porosas e permitem a influência e interação com políticas internacionais, supranacionais, nacionais e educacionais.	Relação entre línguas e sociedades está vinculada ao planejamento lingüístico (línguas nacionais, oficiais, estrangeiras segundas línguas) dentro de cada país e no MERCOSUL. Intervêm no <i>status</i> e no uso de determinadas línguas.
Política Nacional	Território bem definido com fronteiras permeáveis para a penetração e interação com a política internacional que também abre fronteiras para os níveis internacional, supranacional, regional	O Estado define a(s) língua(s) oficial(is) do país. Em determinados momentos históricos incorpora ou proíbe determinadas línguas (no âmbito social ou educacional).
Política Educacional	Território definido com fronteiras muito porosas que recebem influência direta do território da política nacional e em menor escala do espaço supranacionais e internacional.	Brasil e Argentina sancionam leis que tornam obrigatória a oferta das línguas do MERCOSUL nos currículos do EM. Necessidade de incorporar aos currículos línguas de comunicação universal.

APENDICE H – Estados onde há cursos de Espanhol (Licenciatura e Bacharelado)
Modalidade presencial – Universidades Federais – Brasil



Estado/Cidade	Universidade – Dados do curso / link	Duração
Acre Rio Branco	Federal do Acre Licenciatura Letras Espanhol http://www.ufac.br/ensino/cursos/curso_letras/letras_espanhol.htm	3,5 – 7 anos
Amazonas Manaus Benjamin Constant	Federal do Amazonas Licenciatura Letras Língua Espanhola Licenciatura Letras - Líng. e Lit. Portuguesa e Espanhola http://proeg.ufam.edu.br/Quadro%20de%20Curso/quadrocurso.htm	Não consta
Pará Belém	Federal do Pará Licenciatura Letras Espanhol http://www.ilc.ufpa.br/ensino/falem_habilitacao_espanhol.pdf	10 semestres
Rondônia Porto Velho	Federal de Rondônia Licenciatura Letras Espanhol http://www.unir.br/?pag=graduacao	Não consta
Roraima Boa Vista	Federal de Roraima Licenciatura Letras – Espanhol http://www.ufr.br/prg/grades/LICENCIATURA_LETRAS_ESPANHOL.pdf	3-7 anos
Alagoas Maceió	Federal de Alagoas Licenciatura Letras – Espanhol http://www.ufal.edu.br/ufal/ensino/graduacao/cursos/campus-maceio/ppc-letras-espanhol.pdf	4-7 anos
Bahia Salvador	Federal da Bahia Licenciatura língua e literatura Português - Espanhol Bacharelado língua espanhola e literaturas de língua espanhola http://www.letras.ufba.br/col-ccgl/col-ccgl402/graduacao.html#cursos03	4 – 7 anos
Ceará Fortaleza	Federal do Ceará Letras – habilitação espanhol http://www.cursodeletras.ufc.br/	Não consta
Maranhão São Luis	Federal do Maranhão Licenciatura Letras Português-espanhol http://www.ufma.br/paginas/pagina_cursos.php?cod=6	14 semestres (máximo)
Paraíba João Pessoa	Federal da Paraíba Licenciatura Letras Espanhol http://www.cchla.ufpb.br/dlem/graduacao/fluxograma_espanhol_diurno_noturno_quadro_disciplinas.pdf	8-10 semestres

Continuação

Estado/cidade	Universidade – dados do curso / link	Duração
Pernambuco Recife	Federal de Pernambuco Licenciatura Letras Espanhol http://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/letras_lic_espanhol_perfil_107.1.pdf	8 – 14 semestres
Pernambuco Recife	Federal Rural de Pernambuco Licenciatura Letras Português-Espanhol http://www.ufrpe.br/curso_ver.php?idConteudo=28	9 semestres
Rio Grande do Norte Natal Currais novos	Federal do Rio Grande do Norte Natal - Língua Espanhola e Literaturas http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/cursos/curso.php?id=48 Currais novos- Língua Espanhola e Literaturas http://prograd.ufrn.br/	8 semestres matutino/10 noturno 8 vespertino/9 noturno
Sergipe São Cristóvão	Federal de Sergipe http://www.ufs.br/cursos/ Letras, Habilitação Espanhol Licenciatura http://www.ufs.br/departamentos/dle/index.php?option=com_content&view=article&id=71:espanhol&catid=48:habilitacoes&Itemid=70 Letras, Habilitação Português-Espanhol Licenciatura	5 anos 4 anos
Brasília Plano Piloto	Universidade de Brasília Licenciatura em Língua Espanhola Tradução - Bacharelado em Espanhol http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras	6 – 14 semestres
Goiás Goiânia	Federal de Goiás Licenciatura espanhol http://www.letras.ufg.br/	8 semestres
Mato Grosso Cuiabá	Federal de Mato Grosso http://www.ufmt.br/ Letras Português/Línguas (Espanhol)	4 – 7 anos
Mato Grosso do Sul Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas, Coxim, Corumbá	Fundação universidade Federal de Mato Grosso do Sul Licenciatura - Português/Espanhol http://www.dle.ufms.br/curso.htm#1	4 – 6 anos
Minas Gerais Uberaba	Federal do Triângulo Mineiro Licenciatura Português - Espanhol http://www.uftm.edu.br/letras/curriculo/AVIletras090821211612.pdf	8 semestres
Minas Gerais Viçosa	Federal de Viçosa Licenciatura Letras-Espanhol http://www.portalufv.ufv.br/portalufv/site/docs/quadroCursos.pdf	Não consta
Minas Gerais Belo horizonte	Federal de Minas Gerais Licenciatura Letras Espanhol Bacharelado Espanhol www.letras.ufmg.br	4 anos
Minas Gerais Juiz de Fora	Federal de Juiz de Fora Licenciatura letras –espanhol http://www.ufjf.br/faclet/	Não consta
Minas Gerais Alfenas	Federal de Alfenas Letras Português Espanhol – Licenciatura http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/?q=letlic Letras Português-Espanhol – Bacharelado	9 semestres
São Paulo São Carlos	Federal de São Carlos Licenciatura em Letras Português e Espanhol http://www.letras.ufscar.br/grad_curso_letras.php http://www.letras.ufscar.br/letras.pdf	5-9 anos
Rio de Janeiro Nova Iguaçu	Federal Rural do Rio de Janeiro Licenciatura Letras Português-Espanhol http://www.ufrj.br/portal/modulo/deg/paginas/ver_curso.php?curso=79	Não consta
Rio de Janeiro Rio de Janeiro	Federal do Rio de Janeiro Português-Espanhol – Bacharelado http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=45&Itemid=74	8 semestres
Rio de Janeiro Niterói	Federal fluminense http://www.proac.uff.br/campus-do-gragoata/letras Licenciatura Letras Português-Espanhol	10-16 semestres

Continuação

Estado/cidade	Universidade – dados do curso / link	Duração
Paraná Curitiba	Federal do Paraná Licenciatura Espanhol http://www.letas.ufpr.br/documentos/graduacao/grade_curricular_2001/diurno/99C_el_grade.pdf	8 semestres
	licenciaturas Portugues-Espanhol http://www.letas.ufpr.br/documentos/graduacao/grade_curricular_2001/diurno/99J_pel_licenciatura.pdf Bacharelado -Espanhol	9 semestres
Rio Grande do Sul Rio Grande	Federal de Rio Grande Licenciado em Letras - Português e Espanhol e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola http://www4.furg.br/paginaFURG/bin/link_servicos/index.php	4 anos
Rio Grande do Sul Bagé, Jaguarão	Federal do Pampa Licenciatura em Letras - Português/Espanhol http://cursos.unipampa.edu.br/bage/licenciaturaemletras/wp-content/uploads/2010/03/ppc-letras.pdf	4 anos
Rio Grande do Sul Porto Alegre	Federal do Rio Grande do Sul Licenciatura Letras - Espanhol http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=334&CodHabilitacao=109&CodCurriculo=311&sem=2010012	8 semestres
	Licenciatura Letras Português – Espanhol http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=334&CodHabilitacao=109&CodCurriculo=296&sem=2010012	9 semestres
Rio Grande do Sul Pelotas	Federal de Pelotas Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas http://www.ufpel.edu.br/letras/site/content/documentos/3660.pdf	9 semestres
Rio Grande do Sul Santa Maria	Federal de Santa Maria Letras – Espanhol e Literaturas Língua Espanhola http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20LETRAS%20ESPANHOL%20E%20LITERATURAS/08%20CURRICULO/01%20ESTRUTURA%20CURRICULAR/ESTRUTURA%20CURRICULAR.pdf	10 - 15 semestres
Santa Catarina Florianópolis	Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras, Língua e Literatura Espanhola http://www.lle.cce.ufsc.br/curriculos/espanhol/LETRAS-LINGUA%20ESPANHOLA%20E%20LITERATURAS%20[curriculo%2020071].pdf http://www.lle.cce.ufsc.br/curriculos/espanhol/LETRAS-LINGUA%20ESPANHOLA%20E%20LITERATURAS%20[curriculo%2019981].pdf	6 – 14 semestres
Rio Grande do Sul - Cerro Largo Santa Catarina – Chapecó Paraná - Realeza	Federal da Fronteira Sul Licenciatura em Português e Espanhol http://www.uffs.edu.br/wp/?page_id=26	Não disponível

Notas: Lista de universidades federais disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=257&Itemid=293. e

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_Universidades_Federais_do_Brasil. A

APENDICE I – Províncias onde há cursos de Português (Professorado e Licenciatura¹⁰⁰)
Universidades Nacionales - Argentina



Província/cidade	Universidade	Tipo de curso	Duração
Córdoba Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba – UNC http://www.lenguas.unc.edu.ar	Professorado	4 anos
Entre Ríos Concordia	Universidad Nacional de Entre Ríos – UNER http://www.fcad.uner.edu.ar/	Professorado	5 anos
Misiones Posadas	Universidad Nacional de Misiones – UNAM http://www.fhycs.unam.edu.ar/content/view/21/41/s	Professorado	5 anos
Santa Fe Rosario	Universidad Nacional de Rosario – UNR http://www.fhumyar.unr.edu.ar	Licenciatura Professorado Tradutor público nacional	4 anos
Mendoza Mendoza	Universidad Nacional de Cuyo – UNCU http://www.uncu.edu.ar/carreras_grado/carrera/472 http://ffyl.uncu.edu.ar/?id_rubrique=456&id_sector=284	Professorado	4 anos

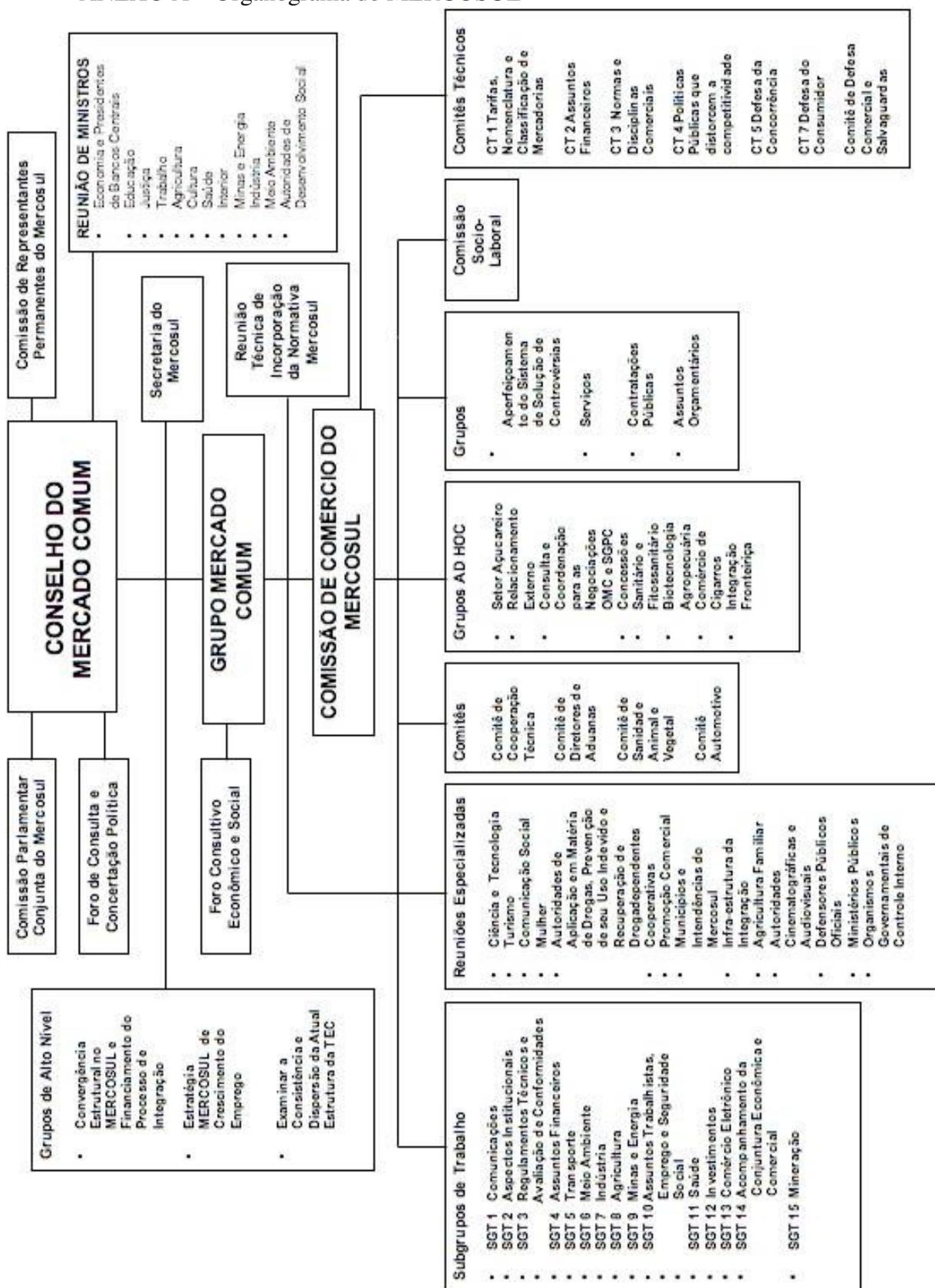
Lista de universidades e links disponíveis em:

http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades_Universitarias/au___listado_de_universidades.html . Acesso em 19 jan de 2010

¹⁰⁰ A Licenciatura no sistema universitário da Argentina corresponde ao Bacharelado no sistema universitário brasileiro.

Anexos

ANEXO A – Organograma do MERCOSUL



Fonte:

<http://www.senado.gov.br/evmmercosul/publico/setores/000/31/textos/60/organograma.png>.

Acesso em 18 dez. 2009.

ANEXO B - Tabela da estrutura anterior e atual do Ensino Fundamental e Médio - Brasil e Argentina

Idade Média (anos)	BRASIL		ARGENTINA	
	Anterior	Atual	Anterior	Atual
17	3º Médio	3º Médio	5º Secundario	3º Polimodal
16	2º Medio	2º Médio	4º Secundario	2º Polimodal
15	1º Medio	1º Médio	3º Secundario	1º Polimodal
14		9º Ens. Fund.	2º Secundario	9º E.G.B.
13	8º Ens. Fund. (14 anos)	8º Ens. Fund.	1º Secundario	8º E.G.B.
12	7º Ens. Fund. (13 anos)	7º Ens. Fund.	7º Primario	7º E.G.B.
11	6º Ens. Fund. (12 anos)	6º Ens. Fund.	6º Primario	6º E.G.B.
10	5º Ens. Fund. (11 anos)	5º Ens. Fund.	5º Primario	5º E.G.B.
9	4º Ens. Fund. (10 anos)	4º Ens. Fund.	4º Primario	4º E.G.B.
8	3º Ens. Fund. (9 anos)	3º Ens. Fund.	3º Primario	3º E.G.B.
7	2º Ens. Fund. (8 anos)	2º Ens. Fund.	2º Primario	2º E.G.B.
6	1º Ens. Fund. (7 anos)	1º Ens. Fund.	1º Primario	1º E.G.B.

Fonte: Elaboração a partir dos documentos do SEM referentes a tabela de equivalência para o reconhecimento de certificados, títulos, estudos de nível primário e médio não técnico no Mercosul.