

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

SILVANA MARIA MAMANI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL NA REPÚBLICA ARGENTINA: UM PERCURSO HISTÓRICO**

BELO HORIZONTE
2019

SILVANA MARIA MAMANI

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL NA REPÚBLICA ARGENTINA: UM PERCURSO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

M266p

Mamani, Silvana Maria.

A formação de professores de português como língua adicional na República Argentina [manuscrito] : um percurso histórico / Silvana Maria Mamani. – 2019.

229 f., enc. : il., p&b., color.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 166-173.

Anexos: f. 177-229.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Argetina – Teses. 2. Linguagem – Política governamental – Argentina – Teses. 3. Professores de português – Formação – Teses. 4. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

A formação de professores de Português como Língua Adicional na República Argentina: um percurso histórico

SILVANA MARIA MAMANI

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG


Prof(a). Cristiano Silva de Barros
UFMG


Prof(a). Elias Ribeiro da Silva
UNIFAL

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho a Modesta e Juan Carlos (*in memoriam*), por trabalharem ao longo da vida para que seus filhos e netos tivessem acesso a uma educação da qual eles não puderam usufruir de forma plena, principalmente pelas assimetrias socioeconômicas de uma Argentina que se (re)desenhava nas frenéticas primeiras décadas do século XX.

[...] debemos tener una distancia crítica sobre la realidad, pero, al mismo tiempo, no podemos aislarnos totalmente de las consecuencias y de la naturaleza de nuestro saber, porque está contextualizado culturalmente; todo el saber es local, todos los sistemas de saber son locales, incluso las ciencias.

(SANTOS, 2006)

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa e de participação em eventos científicos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e à Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelo suporte acadêmico.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pelo apoio, formação acadêmica e confiança em cada nova etapa. Enfim, pelo exemplo inspirador de qualidade profissional e humana.

Ao prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva, pela leitura cuidadosa do projeto e pelo norte apontado no parecer para (re)ajustes dos objetivos da pesquisa.

Ao prof. Dr. Cristiano Silva de Barros e ao prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva, por terem aceitado participar da banca de defesa da dissertação e pelas valiosas contribuições na leitura da dissertação.

Ao prof. Henrique Rodrigues Leroy, por participar da banca como membro suplente, pela leitura empenhada do(s) meu(s) trabalho(s), pelo apoio nos momentos difíceis e pelas muitas alegrias na profissão e na vida.

Ao(à)s colegas, professore(a)s e amigo(a)s da UFMG, pelo acolhimento, companheirismo e colaboração desde que cheguei à instituição.

Ao(à)s colegas, professore(a)s e amigo(a)s da UNILA, pela contribuição e opiniões desde diversos lugares – além das fronteiras geopolíticas –.

Ao(à)s querido(a)s aluno(a)s, pela contínua troca de saberes e por me inspirarem a cada etapa da minha formação docente.

Aos meus pais, Juan José e Antonia, pelo exemplo de superação e pelo incentivo em todos meus projetos acadêmicos e pessoais.

À tia Viviana, pela presença constante nas decisões da minha vida.

Aos meus irmãos, Maru e Juan Pablo, pela parceria à distância e pela aprendizagem colaborativa nesta caminhada pelo mundo.

Ao Estevão, pelo alicerce profissional e, principalmente, por me inspirar com suas (R)edes de tecnologia, exemplo de caráter e de afeto.

E, por fim, à Maria, por ser a mediadora de uma passagem mais significativa por este mundo.

RESUMO

Esta dissertação objetiva discutir as políticas linguísticas relativas à formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA) na República Argentina do início do século XX até os dias de hoje. Tendo em vista os trabalhos de autores como Calvet (2002; 2007), Varela (2007; 2014), Hamel (2008; 2013) e Johnson (2013), centramo-nos, especificamente, nos documentos de legislação oficial do Estado argentino referentes ao português e à formação docente na área, investigando, entre outros elementos, os vínculos das políticas linguísticas (não) implementadas com as diferentes agendas de política externa do Estado argentino. Ademais, a partir das pesquisas de Arnoux (2010; 2011), Arnoux e Del Valle (2010), Bein (2012) e Arnoux e Bein (2015), analisamos as políticas linguísticas do Estado argentino em relação ao português e os sentidos acerca dessa língua em diferentes conjunturas. Para a geração dos registros deste trabalho, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica (SALVADOR, 1986; MINAYO, 1994; LIMA E MIOTO, 2007; GIL, 2008), por meio da qual chegamos a diferentes textos da legislação oficial argentina, a saber: a Lei argentina 12.766 (ARGENTINA, 1942), o Decreto brasileiro 3.548 (BRASIL, 2000), as Leis argentinas 25.129 e 21.181 (ARGENTINA, 1999a; 1999b), o projeto de Declaração (*idem*, 2006a), diferentes projetos de Lei (ARGENTINA, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c) e a Lei nacional 26.468 (*idem*, 2009). Assim, aproximamo-nos, ainda que rapidamente, de aspectos em torno da implementação dessas leis. Nossas análises indicam que, de acordo com o momento histórico, conforme os sentidos atribuídos nos documentos legais, legitima-se – ou não – o papel do português no contexto argentino, à medida que esse idioma assume menor ou maior prestígio na sua relação, sempre de tensão, com outras línguas adicionais. A partir da Lei de 1942, o ensino de português foi optativo para alunos do último ano do nível médio. Durante o século XX, não houve outra legislação de alcance nacional. Os acordos bilaterais posteriores à consolidação do Mercosul, de certa forma, contribuíram nas políticas linguísticas para o português, pois formam parte da fundamentação dos textos de projetos de lei (2006-2007) que antecederam a Lei de 2009. Além disso, o Estado argentino promulgou a Lei de português 26.468 com alcance nacional de oferta obrigatória para as instituições de ensino médio (e fundamental para regiões de fronteira com o Brasil), porém manteve a oferta de ensino na modalidade opcional para os alunos. Contudo, as recentes disposições jurisdicionais de algumas províncias normatizam a legislação de forma obrigatória para uma educação plurilíngue (MISSIONES, 2009), que considera os níveis fundamental e médio e de ensino de português (CHACO, 2011) para o nível médio. Concluímos que, apesar de ser possível observar a valorização do português em diferentes momentos históricos – mais recentemente, como consequência dos processos de integração regional no Cone Sul –, a política linguística para o português tende a ser descontínua na Argentina e, frequentemente, é proposta sem que se prevejam as formas efetivas para implementá-la.

Palavras-chave: Argentina; Português como Língua Adicional; Política Linguística; Legislação; Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis has the objective of discussing the language policies related to the training of teachers in Portuguese as an Additional Language (PLA) in the Argentine Republic from the beginning of the 20th century until today. Taking into consideration the works of authors such as Calvet (2002; 2007), Varela (2007; 2014), Hamel (2008; 2013) and Johnson (2013), we focus specifically on official legislation documents of the Argentinian State referring to Portuguese and to the teacher training in the field, investigating, among other aspects, the bonds of (non) implemented language policies with circumstantial elements. Moreover, from the studies of Arnoux (2010; 2011), Arnoux & Del Valle (2010), Bein (2012) and Arnoux & Bein (2015), we analyze the connections between the language policies of the Argentinean State regarding Portuguese and the representations about this language. For the production of registers in this work, we have conducted a documental study (SALVADOR, 1986; MINAYO, 1994; LIMA E MIOTO, 2007; GIL, 2008), by which we use different texts of the official Argentinean legislation, namely: the Argentinean Law 12.766 (ARGENTINA, 1942), the Brazilian Decree 3.548 (BRASIL, 2000), the Argentinean Laws 25.129 and 21.181 (ARGENTINA, 1999a; 1999b), the Declaration project (*idem*, 2006a), a number of draft bills (ARGENTINA, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c) and the National Law 26.468 (*idem*, 2009). We have also conducted a documental study that highlights that the implementation of these laws has been take place in a discontinuous and dilated manner. Our analyses indicate that, according to the historic moment, given the ongoing representations in the legal documents, the role of Portuguese in the Argentinean context is legitimated or not as this language assumes lower or higher prestige in its relation of constant tension with other additional languages. We note that, starting from the 1942 Law, teaching Portuguese has been optional to students in their last high school year, and throughout the 20th century there was no other legislation of national renown. The bilateral agreements subsequent to the consolidation of Mercosur have contributed somewhat to the implementation of an language policies to Portuguese, as they constitute the ground texts of the bills (2006-2007) that preceded the 2009 Law. Furthermore, the Argentinean State enacted the Law 26.468, with national renown, establishing as mandatory to offer Portuguese courses on high schools, and mandatory as well in elementary schools in regions that border Brazil. Despite the fact that taking a Portuguese course is optional for students, we have noticed that recent legal provisions in some provinces determine it as compulsory both in elementary and high school (MISSIONES, 2009; CHACO, 2011). Finally, we conclude that, in spite of the valorization of Portuguese in different historical moments – recently as a consequence of the integration processes in the Southern Cone – the language policies for Portuguese tends to be discontinuous in Argentina and it is frequently proposed without envisioning effective ways of implementing it.

Keywords: Argentina; Portuguese as an Additional Language; Language Policy; Legislation; Teacher Education.

RESUMEN

Esta disertación pretende discutir las políticas lingüísticas relativas a la formación de profesores de Portugués como Lengua Adicional (PLA) en la República Argentina desde inicios del siglo XX hasta la actualidad. Teniendo en cuenta trabajos de autores como Calvet (2002; 2007), Varela (2007; 2014), Hamel (2008; 2013) y Johnson (2013), nos centramos, específicamente, en los documentos de legislación oficial del Estado Argentino referentes al portugués y a la formación docente en el área, investigando, entre otros, los vínculos de las políticas lingüísticas (no) implementadas con las diferentes agendas de política externa del Estado Argentino. A partir de las investigaciones de Arnoux (2010; 2011), Arnoux e Del Valle (2010), Bein (2012) y Arnoux y Bein (2015), analizamos las relaciones entre las políticas lingüísticas del Estado Argentino sobre el portugués y los sentidos a cerca de esa lengua en diferentes coyunturas. Para obtención de los registros de este trabajo, realizamos una investigación documental y bibliográfica (SALVADOR, 1986; MINAYO, 1994; LIMA y MIOTO, 2007; GIL, 2008), por medio de la cual llegamos a diferentes textos de legislación oficial argentina: la Ley argentina 12.766 (ARGENTINA, 1942), el Decreto brasileño 3.548 (BRASIL, 2000), las Leyes argentinas 25.129 y 21.181 (ARGENTINA, 1999a; 1999b), el proyecto de Declaración (*idem*, 2006a), diferentes proyectos de Ley (ARGENTINA, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c) y la Ley Nacional 26.468 (*idem*, 2009). Nos acercamos, aunque rápidamente, a aspectos en torno de la implementación de esas leyes. Nuestro análisis indica que, de acuerdo con el momento histórico y con los sentidos atribuidos en los documentos legales se legitima – o no – el papel del portugués en el contexto argentino, a medida que ese idioma asume menor o mayor prestigio, en su relación, siempre de tensión, con otras lenguas adicionales. A partir de la Ley de 1942 la enseñanza del portugués fue optativa para alumnos del último año del nivel medio, y durante el siglo XX no hubo otra legislación de alcance nacional. Los acuerdos bilaterales posteriores a la consolidación del MERCOSUR, de cierta forma, contribuyeron con las políticas lingüísticas para el portugués, puesto que forman parte de la fundamentación de los textos de proyectos de ley (2006-2007) que antecedieron a la Ley de 2009. Además, el Estado Argentino promulgó la Ley de portugués 26.468 con alcance nacional y oferta obligatoria para las instituciones de enseñanza media (y primaria para las regiones de frontera con el Brasil), aunque mantuvo la oferta de la enseñanza bajo la modalidad optativa para los alumnos. Sin embargo, las recientes disposiciones de algunas provincias normatizan la legislación de forma obligatoria para una educación plurilingüe (MISIONES, 2009), que considera los niveles primario y medio, y de enseñanza del portugués (CHACO, 2011) para el nivel medio. Concluimos que, a pesar de que sea posible observar la valorización del portugués en diferentes momentos históricos – recientemente, como consecuencia de los procesos de integración regional en el Cono Sur –, la política lingüística para el portugués en la Argentina tiende a ser discontinua y, frecuentemente, propuesta sin que se prevean las formas efectivas para implementarla.

Palabras clave: Argentina; Portugués como Lengua Adicional; Política Lingüística; Legislación; Formación de Profesores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPP	Asociación Argentina de Profesores de Portugués
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBA	Centro Cultural Brasil-Argentina
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU	Certificado de Español: Lengua y Uso
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CECIE	Centro Educativo Complementario de Idioma Extranjero
DCLE	Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras
ENS	Escuela Normal Superior
FUNCEB	Fundação Centro de Estudos Brasileiros
IESLV	Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
ISP	Instituto Superior del Profesorado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
INP	Instituto Nacional del Profesorado
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
ME	Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la República Argentina
MEC	Ministério da Educação da República Federativa do Brasil
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores ou Itamaraty
NAP	Núcleos de Aprendizagens Prioritários
NEPI	Núcleo Educação para a Integração
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira
PosLin	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
UADER	Universidad Autónoma de Entre Ríos
UBA	Universidad de Buenos Aires
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNaF	Universidad Nacional de Formosa
UNaM	Universidad Nacional de Misiones
UNASUR	União de Nações Sul-Americanas
UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNCuyo	Universidad Nacional de Cuyo
UNER	Universidad Nacional de Entre Ríos

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNNE	Universidad Nacional del Nordeste
UNLaR	Universidad Nacional de La Rioja
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
UNR	Universidad Nacional de Rosario

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Orientações ideológicas em políticas linguísticas e culturais	17
Figura 2 - Acontecimentos históricos na educação argentina entre a segunda metade do século XIX e começos do século XX	36
Figura 3 - Sequência da formação docente na Argentina a inícios do século XX.....	42
Figura 4 - Políticas de expansão e acesso à educação na Argentina entre 1930 e 1955 ...	53
Figura 5 - Principais medidas durante o período de ditadura e a volta à democracia na Argentina (1955-1989)	63
Figura 6 - Principais acontecimentos no contexto local e regional na Argentina da década de 1990	67
Figura 7 - Estrutura da Lei de Educação Nacional 26. 206 de 2006 na República Argentina	69
Figura 8 - Educação Nacional na Argentina na década de 2000: Trajetória da legislação em torno do Português como Língua Adicional	71
Figura 9 - Síntese do percurso histórico da formação de professores na Argentina e de políticas para o português	76
Figura 10 - Cronologia de ações na área de português no Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández”	87
Figura 11 - Cronologia de ações na área de português na Escola Normal Superior (ESN) em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”	89
Figura 12 - Distribuição das licenciaturas de português ofertadas por instituições de ensino superior na República Argentina	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise da Lei Nacional 12.766 de 1942	82
Quadro 2 - Análise da legislação posterior ao Acordo de Integração Cultural entre o Brasil e a República Argentina (1997)	106
Quadro 3 - Titulação na área de português por tipo de universidade na República Argentina.....	123
Quadro 4 – Análise da Lei provincial VI número 141 e da Lei provincial 6.809	125
Quadro 5 – Projetos de lei anteriores à Lei 26.468: análise dos textos entre 2006 e 2007.....	133
Quadro 6 - Análise do texto da Lei 26.468 sancionada em 17 de dezembro de 2008 e promulgada em 12 de janeiro de 2009	147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	4
1.1. Fundamentação Teórica	4
1.1.1 <i>Política e planejamento linguístico</i>	5
1.1.2 <i>Orientações ideológicas nas políticas linguísticas</i>	13
1.1.3 <i>Políticas linguísticas e integração regional</i>	19
1.2. Procedimentos metodológicos	24
CAPÍTULO 2 - PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA DO SÉCULO XX E XXI	32
2.1. Formação de professores na primeira metade do século XX: em torno de uma educação nacional, pública e gratuita	32
2.1.1 <i>Demanda docente para os níveis fundamental e médio: expansão dos Colégios Nacionais e Escolas Normais no território nacional</i>	33
2.1.2 <i>Formação profissionalizante entre 1930 e 1950: políticas de expansão e acesso à educação</i>	46
2.2. Formação de professores na segunda metade do século XX: o sistema educacional e a democracia interrompida	54
2.2.1 <i>Ser docente em tempos de instabilidade política: entre a ditadura e o processo de democratização</i>	55
2.2.2 <i>Perspectivas docentes na década de 1990: políticas de integração regional por parte de um estado neoliberal</i>	64
2.3. Políticas educacionais nas primeiras décadas do século XXI: em torno da legislação para línguas adicionais	68
CAPÍTULO 3 - PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL NA ARGENTINA	78
3.1. A língua portuguesa na Argentina da primeira metade do século XX: interesses diplomáticos e tentativas de formação docente em uma conjuntura de transições	78
3.2. Enfraquecimento do português na Argentina da segunda metade do século XX: entre a instabilidade da democracia e o controle do sistema educativo	90
3.3. A década de 1990 e a renovação de interesses: o mercado da língua portuguesa e os horizontes para o professor de línguas	94
3.4. As primeiras décadas do século XXI: em torno de uma lei para o Português como Língua Adicional	109
3.4.1 <i>Projetos de lei: o papel do português na fundamentação das propostas</i>	132
3.4.2 <i>Lei sancionada e promulgada: contradições entre política e planejamento</i> ..	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161

REFERÊNCIAS	165
Referências acadêmicas e outros textos teóricos	165
Documentos Jurídicos	172
ANEXOS	176
ANEXO A – Lei número 12.766 de 1942	176
ANEXO A – Lei 12.766 de 1942 – (BEIN, 2016)	177
ANEXO B.1 – Decreto número 3.548 de 2000	178
ANEXO B.2 – Lei número 25.129 – 1999a	185
ANEXO B.3 – Lei número 25.181 – 1999b	191
ANEXO C – Acordo de admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da docência no ensino de Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras - 2005	196
ANEXO D – Projeto de Declaração de 2006a	202
ANEXO E – Projeto de lei 2006b	204
ANEXO F – Projeto de lei 2006c	207
ANEXO G – Projeto de lei 2007a	211
ANEXO H – Projeto de lei 2007b	213
ANEXO I – Projeto de lei 2007c	215
ANEXO J.1 – Lei número 26.468 de 2009	219
ANEXO J.2 – Lei VI - NRO. 141 de 2009 (Antiga Lei 4518 B.O.20/11/09)	222
ANEXO K – Lei número 6.809 de 2011	226
ANEXO K.2 – Lei número 5.905 de 2007	228

APRESENTAÇÃO

Diferentes processos históricos, marcados por conjunturas político-econômicas locais e regionais, têm impulsionado ou limitado a promoção do português no espaço argentino. Políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, fazem parte desse processo desde o final do século XIX, quando as relações entre a língua oficial e as demais línguas abriam espaços restritos para o ensino de idiomas apenas para os grupos sociais mais abastados (ARNOUX e BEIN, 2015). Ao longo do século XX, línguas como o francês, o inglês, o italiano e o alemão foram privilegiadas entre as línguas adicionais¹ ensinadas no sistema escolar argentino, no qual o português tinha pouca participação ou estava ausente. Das últimas décadas do século XX até a atualidade, os processos de integração regional têm favorecido – em maior ou menor medida – políticas linguísticas para o ensino das línguas oficiais por parte dos Estados que fazem parte de blocos regionais. No caso da Argentina, embora com um alcance desigual, o português tem sido incluído nas políticas e planejamento linguísticos, a partir de 2009, com a promulgação da Lei nacional 26.468.

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar o percurso histórico das diferentes políticas linguísticas do Estado argentino relativas à formação de professores de português como língua adicional (PLA) ao longo do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI. Os objetivos específicos são:

- mapear e descrever as políticas linguísticas em questão;
- compreender as relações entre essas políticas e questões conjunturais mais amplas, tanto em relação à política local argentina quanto em relação à configuração regional;
- analisar os sentidos, em torno do português, que fundamentam os textos de legislação oficial do Estado argentino;
- levantar alguns impasses na implementação das políticas linguísticas propostas.

¹ Ao longo desta dissertação, utilizaremos o termo *língua adicional*, e não *língua estrangeira*, a não ser quando estivermos retomando documentos em que se empregue este último. Nossa escolha procura enfatizar o fator de acréscimo – por isso, língua adicional – ao repertório do falante (cf. SCHLATTER e GARCEZ, 2009). Além disso, consideramos importante repensar essa denominação para alguns contextos; por exemplo, em regiões fronteiriças da Argentina com o Brasil.

Para tanto, guiemo-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual percurso histórico caracteriza a formação de professores na Argentina, desde as primeiras políticas linguísticas dessa natureza, no início do século XX, até o momento atual? Qual é a relação desse processo com a formação docente de PLA?
- Quais relações podem ser estabelecidas entre esse percurso, a política local e movimentos de integração regional na América Latina?
- Quais sentidos em torno da língua portuguesa se constroem nos documentos oficiais da legislação argentina? Em que medida a relação entre o português e outras línguas permeou sua menor ou maior promoção nas políticas linguísticas implementadas em diferentes momentos da história nesse país?
- Em que medida as políticas linguísticas propostas resultaram em ações efetivas de planejamento linguístico?

A relevância da pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pela importância de uma análise das políticas que podem impulsionar o português na Argentina, considerando ser essa uma língua fundamental nos processos de integração no âmbito do Cone Sul. Conforme afirmam Arnoux e Bein (2015), projetos políticos estratégicos de integração regional não podem prescindir de (re)pensar o espaço das línguas adicionais e o status que lhes é conferido, condição que pode mudar por meio de legislações que regulam a oferta do ensino e que obrigam a refletir sobre formas de sensibilização dos atores envolvidos e da sociedade nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, este trabalho se justifica pelo fato de que, embora haja pesquisas sobre as políticas linguísticas e ensino de línguas na República Argentina, representações sociolinguísticas no contexto regional, representações ideológicas da linguagem, identidades nacionais e regionais em torno da legislação dos Estados, problemáticas político-linguísticas na Argentina contemporânea, glotopolítica e implementação da lei do português na Argentina (cf. ARNOUX, 1999, 2010, 2011; ARNOUX e BEIN, 2015; ARNOUX e DEL VALLE, 2010; BEIN, 2012; ARNOUX e NOTHSTEIN, 2014; VARELA, 1999, 2007, 2014), há poucos estudos que reúnam e sistematizem especificamente aspectos em torno da formação de professores de Português como Língua Adicional nesses contextos.

Esta dissertação é dividida em três capítulos, além da presente apresentação e das considerações finais. São eles: “Percurso teórico-metodológico”; “Percurso histórico da educação e formação docente na Argentina dos séculos XX e XXI; e “Percurso histórico da formação docente em Português Língua Adicional na Argentina”.

No Capítulo 1, apresentamos conceitos teóricos de autores relevantes para os nossos objetivos de pesquisa, bem como a metodologia utilizada para coleta e análise dos registros. Já no Capítulo 2, fazemos uma revisão histórica da formação de professores na primeira metade do século XX e, em seguida, discutimos aspectos da formação docente na segunda metade desse mesmo século. A parte final desse capítulo focaliza as políticas educacionais e linguísticas das primeiras décadas do século XXI. O Capítulo 3 trata da formação de professores de PLA na primeira e segunda metades do século XX, da reconfiguração dos horizontes da formação na área na década de 1990 e da política linguística do Estado argentino em relação ao português, a partir da década de 2000. Para tanto, analisamos diferentes textos legais, com especial atenção aos projetos de lei anteriores a 2009 (ARGENTINA, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c) e à Lei nacional 26.468 (*idem*, 2009). Nas “Considerações finais”, retomamos os principais aspectos discutidos ao longo do trabalho, sintetizando as conclusões que nossa pesquisa permite sustentar em torno das políticas linguísticas para o ensino e formação de professores de PLA na Argentina.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Para tanto, na Seção 1.1., expomos algumas discussões importantes no campo das políticas linguísticas, mostrando pontos de aproximação e distanciamento entre diferentes perspectivas teóricas. Na Seção 1.2., mostramos os procedimentos metodológicos e de análise.

1.1. Fundamentação Teórica

O presente trabalho se insere no campo das políticas linguísticas, as quais podem ser compreendidas de diferentes maneiras, conforme o lugar teórico e o momento histórico (DINIZ, 2013).

Nessa direção, Ribeiro da Silva (2011) lembra que esse campo é relativamente recente, em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem, o que explicaria, em parte, a falta de consenso em relação à terminologia específica da área. Alguns autores, como veremos mais adiante, diferenciam os termos “política linguística” e “planejamento linguístico”, enquanto outros utilizam a expressão “planejamento e política linguística” (RIBEIRO DA SILVA, 2011; 2013). De acordo com o autor (*ibidem*), notamos que, na literatura brasileira – e na argentina –, embora haja algumas diferenças terminológicas, em ambos os contextos é frequente o uso do termo “política linguística” para se referir tanto à política quanto ao seu planejamento.²

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica do nosso trabalho, organizada em três subseções, em que discutimos, respectivamente, os seguintes tópicos: a distinção entre política e planejamento linguístico; as orientações ideológicas nas políticas linguísticas; as relações entre política linguística e integração regional.

² Cf. Ribeiro da Silva (2011; 2013), ARNOUX (1997; 1999; 2010; 2011), ARNOUX e BEIN (1997; 2015), ARNOUX e DEL VALLE (2010), ARNOUX e NOTHSTEIN (2014).

1.1.1 Política e planejamento linguístico

A intervenção humana nas línguas, de acordo com Calvet (2007), esteve sempre presente nas práticas sociais quando os indivíduos tentaram legislar ou intervir, de diversas maneiras, na forma da(s) língua(s). Nesse sentido, o poder político sempre privilegiou uma(s) língua(s) em detrimento de outra(s), de forma que, historicamente, o Estado escolheu qual idioma seria imposto como majoritário. O autor (2002, 2007) propõe dois conceitos que, embora recentes, englobam problemáticas antigas, por meio do binômio política/planejamento linguístico, que são particularmente relevantes para o presente trabalho e são abordados ao longo desta seção.

Segundo autores como Calvet (2007), Ferguson (2006) e Hamel (2013b), o termo *language planning* ou *planejamento linguístico* aparece, pela primeira vez, nas pesquisas de Einar Haugen em 1959.³ Segundo Ribeiro da Silva (2011; 2013), a expressão “planejamento linguístico” utilizada por Haugen nessa época foi cunhada dois anos antes por Uriel Weinreich, linguista polaco-estadunidense, em um evento acadêmico na Universidade de Columbia, em 1957. Além disso, Ribeiro da Silva (*ibidem*) menciona uma série de pesquisadores⁴ cujos trabalhos evidenciam a constituição de uma nova área do saber na década de 1960.

Em 1964, Haugen, com outro linguista estadunidense, William Bright, retomam a discussão na Universidade da Califórnia, da qual surge a publicação “Sociolinguística”.⁵ Calvet (2007) identifica, como precursores da área nos Estados Unidos, linguistas como Charles Ferguson, William Labov, John Gumperz, Dell Hymes e William Samarin, além dos citados Haugen e Bright. Dessa forma, o autor (*ibidem*) associa o surgimento da área de planejamento linguístico à sociolinguística de tradição anglo-saxônica, considerando o trabalho de Joshua Fishman

³ O linguista estadunidense de ascendência norueguesa Einar Haugen publicou “*Planning in Modern Norway*” na obra *Anthropological Linguistics*, em 1959, com o objetivo de estudar a intervenção do Estado norueguês – por meio da normatização da língua – na construção de uma identidade nacional na Noruega posterior à independência da Dinamarca (cf. CALVET, 2007; FERGUSON, 2006).

⁴ Autores como Eastman (1983), Ferguson (2006), Jahr (1992), Kaplan (1991), Kaplan e Baldauf Jr. (1997), Wiley (1996), dentre outros (cf. RIBEIRO DA SILVA, 2013).

⁵ Haugen publicou o artigo “*Linguistic and Language Planning*” na obra *Sociolinguistics*, de Bride, em 1964 (cf. CALVET, 2007).

indispensável “para completar o ‘time’ que representaria, nos anos 1970 e 1980, a sociolinguística e/ou a sociologia da linguagem nos Estados Unidos” (CALVET, 2007, p. 13).

Em consonância com Ferguson (2006), Ribeiro da Silva (2013, p. 292) afirma que, no fim dos anos 1960 e durante a década de 1970, o foco das pesquisas na área estava no “estudo e [na] resolução de ‘problemas linguísticos’ de nações recém-liberadas da dominação colonial na África e na Ásia”, o que pode ser constatado nos títulos das obras então publicadas.⁶ Calvet (2007) também afirma que, nessa época, “a linguística parece ter nascido como resposta aos problemas dos países ‘em vias de desenvolvimento’ ou das minorias linguísticas” (CALVET, 2007, p. 19). Outros estudos, porém, mostrariam mais tarde que “Política e Planejamento Linguístico não estão vinculados somente ao desenvolvimento ou às situações pós-coloniais” (*ibidem*, p. 19). Nessa direção, Ferguson (2006) relaciona o sucesso – ou o fracasso – do planejamento da linguagem dos Estados pós-coloniais africanos à instabilidade e à crise econômica que, ao longo da segunda metade do século XX, foram as principais barreiras para o desenvolvimento de muitos países. Esses exemplos de emancipação – em outro momento histórico – também foram um denominador comum na consolidação dos Estados nacionais na América do Sul.

A despeito das contribuições de pesquisadores anglófonos, francófonos, germanófonos e hispanófonos, Calvet (2007) considera que, durante a década de 1970, Johan Rubin, Jyotirindra Das-Gruta, Bjorn Jernudd, além de Fishman e Ferguson, constituíram o grupo dos anglófonos que estariam no centro da reflexão no campo do planejamento linguístico. A coleção *Contributions to the Sociology of Language*⁷ (Contribuições para uma sociologia da linguagem), dirigida por Fishman, acompanhou, segundo Calvet (2007), o progresso da área, na qual há uma alternância entre a história do conceito de planejamento linguístico e os estudos das realidades de países específicos.

De forma paralela, o autor considera a obra *Sociolinguística*, de Fishman, divulgada em inglês, uma produção que dialoga com os conceitos publicados em francês, alemão e espanhol. Nessa obra, está em jogo uma concepção de

⁶ Por exemplo: *Language problems of developing nations* (FISHMAN, FERGUSON e DAS GUPTA, 1968) e *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations* (RUBIN e JERNUDD, 1971). Cf. Ferguson (2006) e Ribeiro da Silva (2013).

⁷ Essa coleção reuniu publicações entre 1974 e 1977. Por exemplo, encontram-se as obras de Fishman (1974; 1977), O’Barr e O’Barr (1976), Byron (1976) e Rubin et al. (1977). Cf. Calvet (2007).

planejamento como “aplicação de uma política linguística” (CALVET, 2007, p. 15). Tal concepção será, em grande medida, a mesma que se pode apreender em definições posteriores. Todavia, Calvet (2007) identifica diferenças no foco de pesquisa entre pesquisadores estadunidenses e europeus, uma vez que os primeiros enfatizam mais aspectos do planejamento linguístico, “questionando-se muito pouco a respeito do poder que há por trás dos decisores”, enquanto os últimos “parecem mais preocupados com a questão do poder” (CALVET, 2007, p. 17).

Os estudos dirigidos à resolução de problemas linguísticos também aparecem no título da primeira revista da área: *Language problems and Language Planning*, que teve seu primeiro número publicado em 1980. Por meio desse e de outros exemplos, Ribeiro da Silva (2013) identifica definições históricas que evidenciavam postulados básicos de consolidação da área de políticas linguísticas no campo das pesquisas desenvolvidas e os sistematiza nas seguintes afirmações:

(1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293).

O autor (*ibidem*) discute esses postulados à luz do modelo de Estado-nação dominante na Europa, segundo o qual a língua selecionada deveria passar por um processo de modernização para que os “problemas linguísticos” fossem superados. Nesse sentido, “a possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais constitui um dos pilares sobre os quais se fundou a área de política linguística” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293). Este ponto gerou debates entre os pesquisadores dessa época. O autor também cita o estudo de Fishman (1974a; 1974b), que considerava a possibilidade de manipular ou planejar línguas como algo evidente, concentrando-se na discussão da eficiência dos processos de planejamento.

Durante o século XX – e independentemente do contexto geopolítico específico –, Calvet (2007) argumenta que o planejamento era de caráter nacional (social, econômico, linguístico etc.) e foi um denominador comum entre os países ocidentais e orientais. Nessa direção, o autor (*ibidem*) afirma que o termo “planejamento” foi historicamente constituído na literatura linguística no sentido econômico e estatal

como a determinação de objetivos por meio de um plano e os meios necessários para alcançá-los. Nas palavras do autor, o planejamento do Estado “repousa sobre a análise de perspectivas a médio e longo prazo, passa pela elaboração e depois pela execução de um plano, por fim é susceptível de avaliação” (CALVET, 2007, p. 20).

Portanto, a despeito da definição do conceito de política e planejamento linguísticos, para Calvet (2002, p. 145), a *política linguística* diz respeito a “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” ou “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades” (CALVET, 2007, p. 11), enquanto o *planejamento linguístico* consiste na “implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Assim, por meio da implementação de uma política linguística, o Estado pode promover uma(s) língua(s), modificar o status e/ou sua função social (CALVET, 2002).

Embora admita a possibilidade de qualquer grupo elaborar uma política linguística (por exemplo, uma diáspora ou um grupo minoritário reunido em congresso para decidir uma política), Calvet (*ibidem*) considera que o aspecto “nacional” da política linguística está ligado à figura do Estado. Dessa forma, “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, p. 21). É por isso que, com exceção de casos das políticas linguísticas que transcendem fronteiras ou línguas regionais, para o autor (*ibidem*), em geral, as políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de outra entidade com autonomia política competente. Em nossa pesquisa, também nos concentramos em uma política linguística nacional – a do Estado argentino –, na sua relação com políticas transnacionais propostas em processos de integração regional.

Nas últimas décadas, principalmente a partir de 2000, houve uma série de mudanças na área que possibilitaram visões ampliadas do conceito de política linguística. Ferguson (2006) percebe, no século XXI, um ressurgimento do interesse na política e no planejamento linguístico, em um marco de novas publicações⁸ em revistas dedicadas ao assunto entre 2000 e 2001: *Current Issues in Language Planning e Language Policy*.

O trabalho de Spolsky (2004) marca um ponto de inflexão na concepção tradicional do conceito de política linguística e introduz uma discussão em que considera o funcionamento das políticas linguísticas não oficiais em oposição à

⁸ Dentre as publicações mais relevantes, encontram-se as obras de Wright e Spolsky de 2004 (cf. FERGUSON, 2006).

política linguística oficial. Ampliando o modelo proposto por Spolsky (2004), Shohamy (2006) diferencia a *política lingüística de jure* da *política lingüística de facto*, argumentando que a primeira deveria ir além do estudo de meros documentos oficiais para ser efetivada por meio de procedimentos que considerem a política real ou de *facto*. Para essa autora,

The expanded view of LP [language policy], then, argues that LP should not be limited to the examination of declared and official statements. Rather, the real policy is executed through a variety of mechanism that determine de facto practices. There is a need, therefore, to examine the use of the mechanism and study their consequences and effects on the facto LP, as it is through the mechanism that the de facto language policy is created and manifested (SHOHAMY, 2006, p. 54)⁹.

Shohamy (*ibidem*) propõe uma abordagem que possa explicar o funcionamento das políticas linguísticas ocultas e implícitas que se encontram na sociedade. Em outras palavras, a pesquisadora “parte do pressuposto [...] de que as políticas linguísticas oficiais de muitos países, muitas delas baseadas no respeito ao multilinguismo, nem sempre refletem a real política linguística em funcionamento nessas sociedades” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 313).

Lía Varela (2007) também entende a política linguística a partir de uma perspectiva mais ampla, uma vez que considera que

una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Con “objetivos no lingüísticos” me refiero, por ejemplo, a la justicia y la cohesión social que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; el acceso a la ciudadanía [...] o la integración regional que se consolida a través del conocimiento de las lenguas y culturas vecinas (VARELA, 2007, p. 165)¹⁰.

⁹ “Logo, a visão ampliada de PL [política linguística] argumenta que a PL não deve se limitar apenas ao exame de declarações oficiais. Em vez disso, a política real é executada através de uma variedade de mecanismos que determinam as práticas de facto. É necessário, portanto, examinar o uso dos mecanismos e estudar suas consequências e efeitos sobre a PL de facto, pois é por meio desses mecanismos que a política de linguagem de facto é criada e manifestada” (tradução nossa).

¹⁰ “Uma política linguística é um conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público, que tem por objeto principal uma (ou mais) língua(s) de sua órbita, e está racionalmente orientada para objetivos que são tanto linguísticos (isto é, determinando efeito sobre o corpus da língua, seu estatuto /ou sua aquisição) como não linguísticos. Com “objetivos não linguísticos” me refiro, por exemplo, à justiça e à

Em harmonia com o que propõe Shohamy (2006), Varela enfatiza que uma política linguística responde a interesses não somente linguísticos, mas também de outra natureza, como sociais, identitários ou de integração. Essa constatação é fundamental para o nosso trabalho, que pretende, entre seus objetivos específicos, compreender as relações entre política linguística e a formação de professores de português na Argentina, considerando diferentes conjunturas, locais e regionais.

Bein (2012), por sua vez, entende as *políticas linguísticas* como os cursos de ação no uso público das línguas, que são fixados pelos Estados e, eventualmente, por outros organismos que tenham a aprovação do Estado para gerenciá-los. O autor (*ibidem*) utiliza o termo *planejamento da linguagem* para se referir, de forma similar a Calvet (op. cit.), à passagem da política ao ato, ou seja, à prática em si. Porém, entende o conceito de uma forma ampliada, considerando outros agentes de política linguística, ao contrário da proposta de Calvet (op. cit.), a qual coloca o Estado como agente central da política e planejamento linguísticos.

Jonhson (2013) problematiza a distinção entre política e planejamento linguísticos propostas por Calvet (op. cit.) e, assim como Shohamy (2006), salienta a importância de investigar a relação entre os documentos oficiais e as práticas linguísticas reais. Dada a complexidade dos processos políticos, Johnson (2013) justifica o uso do termo *política linguística*, sem a distinção entre *política* e *planejamento*, argumentando que, em sua perspectiva, o primeiro já englobaria sua implementação. Hamel (2013b) também considera que a política da linguagem abrange a política e seu planejamento. O autor (*ibidem*) afirma que esses conceitos têm um papel central na área, mesmo que as delimitações conceituais determinem o marco teórico de estudo. Nas palavras desse autor,

el término “políticas del lenguaje” se refiere tanto a un campo de estudio como a un modo de intervención, dos ámbitos que a menudo se confunden. Las políticas del lenguaje como intervención forman parte de las políticas públicas; sus acciones deberían sustentarse, supuestamente, en estudios

coesão social que se incrementam quando se reconhecem e se compreendem as diferenças linguísticas e se respeitam os direitos das minorias; o acesso à cidadania [...] ou a integração regional que se consolida por meio do conhecimento das línguas e culturas vizinhas.”

previos basados en un marco conceptual con las políticas y la planeación correspondiente (HAMEL, 2013b, p. 34)¹¹.

Sem excluir outros atores de política linguística, Hamel (*ibidem*) constata que o Estado ainda é o principal agente responsável por formular os modos de intervenção nas línguas. Em conjunto com órgãos jurídicos, técnicos e forças da sociedade civil, ele age no planejamento linguístico. Apesar disso, Hamel considera limitada a ideia de que somente os políticos e suas instituições são os agentes responsáveis pela política linguística, uma vez que essa visão não considera o caráter social da linguagem nem as ações políticas da sociedade civil. Propõe, assim, uma conceituação interdisciplinar para os estudos do campo das políticas linguísticas, por entendê-las “como procesos históricos de cambio social de las constelaciones linguísticas; intervienen en estos procesos tanto instituciones del Estado como otras instancias y fuerzas de la sociedad civil” (HAMEL, 2013b, p. 37)¹².

Outro ponto fundamental no estudo de uma política linguística diz respeito ao fato de que as línguas sempre estabelecem relações de tensão entre si, disputando determinados espaços. Hamel (2013b) argumenta que quando, por exemplo, os sujeitos decidem aprender uma nova língua adicional – ou escolhem se tornar docentes na área –, seu interesse, muito frequentemente, está relacionado ao status ou nível hierárquico ocupado por essa língua no chamado mundo globalizado. Por isso, considera que

toda política y planificación del lenguaje que se propone influir en las dinámicas de las lenguas tendrá que intervenir en la verticalidad de prestigio y funciones y adoptar medidas que reduzcan, o en su caso, aumenten el grado de asimetría (HAMEL, 2013b, p. 40).¹³

O autor (*ibidem*) sugere um planejamento que vise a uma mudança no status e na hierarquia que existem nas línguas, a fim de reduzir assimetrias e promover espaços que considerem o plurilinguismo como alternativa de integração.

¹¹ “O termo ‘políticas da linguagem’ se refere tanto a um campo de estudos quanto a um modo de intervenção, dois âmbitos que, com frequência, são confundidos. As políticas da linguagem como intervenção formam parte das políticas públicas; suas ações deveriam se sustentar, supostamente, em estudos prévios baseados em um marco conceitual com as políticas e o planejamento correspondente.”

¹² “Como processos históricos de mudanças sociais em torno de questões linguísticas; nesses processos intervêm tanto instituições do Estado quanto outras entidades e forças da sociedade civil”.

¹³ “Toda política e planejamento da linguagem que se propõe a influenciar nas dinâmicas das línguas terá que interferir na verticalidade de prestígio e funções e adotar medidas que reduzam ou, no caso, aumentem o grau de assimetria”.

De maneira análoga, Johnson (*ibidem*) argumenta que a política linguística pode não somente reforçar o status das línguas, mas também promover direitos educacionais. Retomando discussões de autores como Spolsky, Tollefson e Hornberger, Johnson (2013, p. 9) sustenta que “a language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language”.¹⁴ Em sua perspectiva, a política linguística inclui regulações oficiais, crenças, práticas linguísticas e processos conduzidos por agentes e discursos políticos, mas não se trata de “a general descriptor in which all languages attitudes, ideologies, and practices are categorized” (JOHNSON, 2013, p. 24)¹⁵. Embora reconheça o papel do Estado como agente promotor das políticas, bem como das intenções que as motivam, Johnson (2013) ressalta que uma política linguística passa, necessariamente, por processos de interpretação e apropriação de acordo com o contexto e com os atores envolvidos. Para o autor, o ato de interpretar uma política, por parte de seus agentes, será “an act of creation since it has influence over what a policy does” (JOHNSON, 2013, p. 99)¹⁶. Em consequência, os diferentes gestores – por exemplo, os da área da educação – podem interpretar as decisões políticas de diversas formas.

Nessa seção, observamos que o conceito de política linguística tende, atualmente, a ser compreendido sob uma perspectiva mais ampla (cf. SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006).¹⁷ Todavia, para o presente trabalho, optamos por uma concepção mais clássica, uma vez que nos concentramos em documentos legais do Estado, os quais não necessariamente se refletem nas práticas de planejamento linguístico em si. Salientamos, porém, que, embora não nos detenhamos no que Shohamy (*ibidem*) denomina “política linguística de facto”, chamaremos a atenção para situações em que as decisões do Estado apresentam inconsistências entre a legislação e sua prática.

Uma vez discutidos os conceitos de política e planejamento linguísticos, expomos, em seguida, as principais orientações ideológicas em relação às políticas linguísticas.

¹⁴ “Uma política linguística é um mecanismo político que impacta a estrutura, a função, o uso ou a aquisição da linguagem”.

¹⁵ “Um descritor geral no qual todas as atitudes, ideologias e práticas linguísticas sejam categorizadas”.

¹⁶ “Um ato de criação, desde que tenha influência sobre o que uma política faz”.

¹⁷ Em 2004, Spolsky propõe as bases teóricas para descrever o funcionamento das políticas linguísticas não oficiais, e, a partir dessa proposta, Shohamy, em 2006, apresenta um modelo teórico para a descrição das políticas linguísticas em funcionamento no dia a dia das sociedades contemporâneas (cf. RIBEIRO DA SILVA 2011; 2013).

1.1.2 *Orientações ideológicas nas políticas linguísticas*

Toda política linguística deveria ter em vista os sentidos construídos sobre as línguas em funcionamento em uma dada sociedade, visto que, como lembra Arnoux (2010), as representações¹⁸ intervêm na construção das identidades, fazendo parte dos imaginários sociais, nos quais os sujeitos se identificam, reconhecem o outro e possibilitam e legitimam ações coletivas. Nesta dissertação, um dos objetivos é analisar alguns sentidos construídos em torno do português que aparecem nos textos legais, embora não nos proponhamos, aqui, a investigar as representações em jogo nos diferentes atores das políticas linguísticas estudadas.

Conforme mencionado, a política linguística surge e se desenvolve no campo acadêmico a partir da década de 1960. Como destaca Ribeiro da Silva (2013), controvérsias epistemológicas se acirram posteriormente, em especial a partir da década de 1980. Segundo alguns autores, a área foi criticada porque estaria, inicialmente, a serviço dos interesses e agendas de elites dominantes, ao mesmo tempo que parecia ter uma agenda de pesquisa ideologicamente neutra e objetiva (cf. FERGUSON, 2006; RIBEIRO DA SILVA, 2013). Dessa forma, “[a]o assumir que a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para o desenvolvimento das comunidades humanas, a política linguística estaria legitimando, cientificamente, a ideologia do monolingüismo” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 297).

Ribeiro da Silva observa, nesse período de críticas à política e ao planejamento linguísticos, um esforço dos pesquisadores em desenvolver modelos conceituais e tipologias para a área e identifica, por um lado, um grupo de pesquisadores que defendia um fazer científico ideologicamente neutro e, por outro, um grupo que entendia a prática científica associada a relações de poder. Para o autor (*ibidem*), enquanto alguns procuravam desenvolver uma abordagem que levasse em consideração os aspectos sociais nos processos de políticas linguísticas, a maior

¹⁸ Retomando discussões de autores como Jodelet, Bourdieu e Boyer, Arnoux define as representações sociais como formas de conhecimento elaboradas e compartilhadas socialmente, que têm objetivos pragmáticos e contribuem na construção de uma realidade comum de um conjunto social. Além das formas que assumem, essas representações se manifestam em textos que regulam política e juridicamente o uso da linguagem, como as leis, em que são definidos os objetos linguísticos e associados às práticas linguísticas em que os interlocutores negociam identidades sociais (cf. ARNOU, 2010; ARNOUX e DEL VALLE, 2010).

parte dos pesquisadores buscava se aprofundar nos estudos de forma mais tradicional. Essas divergências existentes estariam fundamentadas em diferenças de orientação, ou seja, trata-se de um conjunto de disposições em relação à linguagem e à sua função na sociedade (RUÍZ, 1988, apud RIBEIRO DA SILVA, 2013).

Tendo em vista o papel que a linguagem desempenha na sociedade e o planejamento linguístico em jogo em um dado contexto, Ruíz (*ibidem*) afirma que:

As orientações estão relacionadas a atitudes linguísticas na medida em que constituem o contexto em que atitudes são formadas: elas ajudam a delimitar o conjunto de atitudes aceitáveis em relação à língua e a tornar legítimas certas atitudes. Em suma, as orientações determinam aquilo que pode ser pensado sobre língua em sociedade (RUÍZ, 1988, apud RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 299).

Essas orientações seriam, segundo o autor, fundamentais para o planejamento linguístico e determinantes para o papel que certas línguas ocupariam na estrutura social. Todavia, Ribeiro da Silva (2013, p. 299) ressalta que Ruíz (*ibidem*), nessa época, considerava que essas disposições eram “inconscientes e pré-rationais” por se tratar de bases que sustentavam uma argumentação mais tradicional em relação à linguagem e às línguas.

Ruíz (1988) classifica essas orientações vigentes no início da década de 1980 a partir de duas orientações: 1) a que concebe a diversidade linguística como um problema; e 2) a que a concebe como um direito. A primeira orientação constituiria a principal atividade dos planejadores da linguagem em que a diversidade linguística era entendida como um problema para o planejamento linguístico do Estado.¹⁹ A segunda ganhou espaço de pesquisa com a afirmação dos direitos linguísticos das minorias e entendia a língua como direito de reivindicação das comunidades minoritárias. Ribeiro da Silva (2013) identifica, ainda, uma terceira orientação: a que concebe a linguagem como um recurso. Para o autor, “[a]pós identificar e discutir as bases políticas e científicas dessas duas orientações, Ruíz propõe uma síntese de ambas. A superação das divergências entre as duas perspectivas se daria pela proposição da *língua como recurso*” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 300).

¹⁹ Richard Ruíz pesquisou o planejamento de idiomas nos Estados Unidos com foco nos programas de educação bilíngue. Nesse contexto e nessa época, a orientação da linguagem como problema também seria o reflexo da crença na legislação sobre educação e no imaginário popular, nos quais os falantes bilíngues – cuja língua materna não era o inglês – estariam em desvantagem socioeconômica (cf. RIBEIRO DA SILVA, 2013).

É justamente por meio da terceira orientação de recursos da linguagem que Ruíz (1988) considera possível pensar em uma integração por meio de um planejamento linguístico que venha gerenciar a diversidade linguística. Para o autor (*ibidem*), essa terceira orientação possibilitaria uma superação das diferenças entre a primeira e a segunda orientação e contribuiria para uma maior visibilidade e reconhecimento do valor social das línguas minoritárias e para uma diminuição das tensões nas relações de poder com a(s) língua(s) hegemônica(s). De acordo com Ribeiro da Silva (*ibidem*, p. 300), “o ponto central da proposta de Ruíz relaciona-se à ideia de que a diversidade linguística constitui um recurso a ser explorado social, política e economicamente pela sociedade”, a partir de uma perspectiva economicista da diversidade linguística. Mais do que discutir essa questão, Ribeiro da Silva (*ibidem*) questiona essa perspectiva de Ruíz para refletir até que ponto a língua como recurso poderia ser uma convergência de duas orientações opostas. Em suas palavras, “Ruíz parece estar propondo, a partir da transformação das potencialidades humanas em uma ‘reserva de mercado’, uma conciliação entre paradigmas que são filosoficamente incompatíveis” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 300).

Ferguson (2006) argumenta que, ao lado de uma ampliação do leque de tópicos estudados na área, as mudanças na política linguística desde a década de 1960 foram principalmente ideológicas. O autor (*ibidem*) identifica duas tendências: 1) a diversidade linguística seria revalorizada, de forma a que as políticas linguísticas considerassem a diversidade de línguas; e 2) a área demonstraria maior preocupação com questões de desigualdade social e relações de poder. Tudo isso em oposição a um passado em que, como os Estados tinham como alvo a construção da nação, a diversidade linguística era vista como uma ameaça à unidade nacional, e, portanto, os objetivos do planejamento linguístico eram a padronização, a codificação e a disseminação das línguas oficiais do Estado. Para Ferguson, na atualidade,

the language problems addressed by LP [language policy] are not just, or only, problems of language and communication but typically arise from [...] a background of political, economic, social and cultural struggle. And, for this very reason, the study of LP cannot help but remain an interdisciplinary enterprise (FERGUSON, 2006, p. 14)²⁰.

²⁰ “os problemas de linguagem abordados pela PL [política linguística] não são apenas problemas de linguagem e comunicação, porém surgem tipicamente de um contexto de luta política, econômica, social e cultural [...]. E, por essa mesma razão, o estudo da PL não pode deixar de ser um empreendimento interdisciplinar”.

O autor reconhece as conjunturas sociais, políticas econômicas, culturais e as relações de poder entre as línguas como aspectos centrais de pesquisa da área e, portanto, a necessidade de entendê-la como interdisciplinar. A primeira tendência proposta por Ferguson (*ibidem*) tem relação com a segunda orientação de Ruíz (op. cit.), uma vez que ambas reconhecem a importância da diversidade linguística. Da mesma forma, Ferguson (*ibidem*) se aproxima da visão de Hamel (2013b), uma vez que ambos concebem a área de política linguística como interdisciplinar.

Essas orientações podem mudar de acordo com o contexto, o momento histórico e a dinâmica das relações de poder entre as línguas de uma sociedade. Para Hamel (2013b), a política e o planejamento linguístico dizem respeito a

[...] un cambio en las orientaciones ideológicas, es decir, en las relaciones que los actores establecen con su(s) propia(s) lengua(s) y con las demás en un espacio político determinado, como parte de las relaciones de poder entre grupos sociales o etno-lingüísticos (HAMEL, 2013b, p. 37).²¹

Tendo em vista a perspectiva histórica da política linguística proposta por Hamel (*ibidem*), identificamos três orientações ideológicas – concorrentes na atualidade – que direcionaram as políticas linguísticas e culturais na América Latina em determinados períodos. Essas orientações, segundo Hamel (*ibidem*), dialogam com as propostas de Ruíz (1988), em que a língua era vista 1) como problema, 2) como direito e 3) como recurso. A seguir, apresentamos o modelo de orientações ideológicas que direcionam as políticas linguísticas e culturais na América latina, conforme Hamel (2013a):

Figura 1 - Orientações ideológicas em políticas linguísticas e culturais.

²¹ “Uma mudança nas orientações ideológicas, quer dizer, nas relações que os atores estabelecem com sua(s) própria(s) língua(s) e com as demais em um espaço político determinado, como parte das relações de poder entre grupos sociais ou etno-linguísticos”.



Fonte: Traduzido de Hamel (2013a, p. 611).

Segundo Hamel (*ibidem*), o colonialismo desenvolveu, na América Latina, um monoculturalismo e monolingüismo como forma de dominação, reforçados pelas Repúblicas incipientes que surgiram das independências e se constituíram em Estados nacionais. Essa orientação negou a diversidade e os direitos, por exemplo, da população indígena na Argentina do século XIX. Essa proposição também vai ao encontro do primeiro postulado de Ruíz (1988), em que a diversidade linguística era vista como um problema para o planejamento linguístico de um Estado. Por outro lado, a diversidade é reconhecida na segunda orientação ideológica proposta por Hamel (2013a), ou seja, a orientação do multiculturalismo e do multilingüismo. Entretanto, ela é vista negativamente, como um problema e como uma potencial barreira para a unidade nacional.

Essa tendência pode ser aproximada da segunda orientação proposta por Ruíz (op. cit.) – a língua como direito –, em que a diversidade linguística passou a ser levada em consideração, uma vez que o foco estava nos direitos das minorias linguísticas.

Por fim, o pluriculturalismo e o plurilinguismo representam a terceira orientação ideológica na concepção de Hamel (*ibidem*). Essa última orientação – que vai ao encontro da terceira proposta de Ruíz (1988), a de língua como recurso – se baseia numa perspectiva de enriquecimento, entendendo a diversidade como capital cultural para a nação e valorização da educação intercultural.

Autores argentinos como Elvira Arnoux e Roberto Bein (2015) chamam a atenção para as práticas das políticas linguísticas em diversos momentos históricos em que o apagamento ou “esquecimentos” de certas línguas ou sua reivindicação expõem conflitos do tipo econômico, social ou político. Para os autores,

[a]lgunas reivindicaciones o imposiciones se presentan como lingüísticas porque pueden anclar más fácilmente en principios ampliamente aceptados en un determinado momento [...] por ejemplo: “la diversidad lingüística como la ecología es un bien para la humanidad”, “el respeto de las diferencias lingüísticas es un derecho humano fundamental” o, en otras épocas “la patria habla una sola lengua” (ARNOUX e BEIN, 2015, p. 14)²²

Arnoux e Bein (*ibidem*) e Arnoux e Del Valle (2010) entendem esses sentidos em determinados momentos históricos como *ideologemas*,²³ ou seja, princípios que vêm ao encontro das “orientações” em relação à língua como problema, como direito e como recurso, propostas por Ruíz (1988) e de mono/multi/plurilinguismo segundo Hamel (2013a). Arnoux e Del Valle (2010) citam alguns *ideologemas*, ou seja, orientações que mudam de acordo com a época e o contexto, por exemplo: uma nação se define pela língua e pelo Estado onde ela é falada; as sociedades avançadas tecnologicamente possuem línguas superiores; a defesa das línguas minoritárias é progressiva; as línguas são livres e iguais em direitos; todas as línguas devem ser protegidas e a diversidade linguística deve ser defendida. Ainda conforme os autores, “[l]a imposición de un nuevo ideograma se logra cuando naturaliza lo que enuncia

²² “algumas reivindicações ou imposições se apresentam como linguísticas porque podem ancorar mais facilmente em princípios amplamente aceitos em um determinado momento [...] por exemplo: ‘a diversidade linguística, como a ecologia, é um bem para a humanidade’, ‘o respeito pelas diferenças linguísticas é um direito humano fundamental’ ou, em outras épocas, ‘a pátria fala uma só língua’”.

²³ O termo *ideograma* foi introduzido por Marc Angenot (1982 apud ARNOUX e DEL VALLE, 2010) para se referir ao lugar comum em que funcionam pressupostos do discurso em uma época, campo discursivo e instituições determinadas.

generalizando su aceptación hasta el punto de bloquear la posibilidad de su lectura crítica o problematización” (ARNOUX e DEL VALLE, 2010, p. 13).²⁴

Bein (2014, p. 89)²⁵ afirma que é preciso abandonar a ideia de que possa existir uma política linguística neutra, pois “una política lingüística siempre favorecerá a unos y perjudicará a otros, aun cuando sus consecuencias sean menos visibles e inmediatas”. Ademais, hoje conseguimos identificar facilmente que a relação entre língua e nação é um construto ideológico do capitalismo em determinados momentos históricos de dominação simbólica. O autor (*ibidem*) aproxima-se, nesse sentido, da visão do Ferguson (op. cit.), uma vez que identifica as assimetrias entre as línguas em determinado tempo e espaço, da mesma forma que Ferguson (op. cit.), na segunda tendência histórica da área, associa a preocupação da política linguística com as questões de desigualdade social e as relações de poder entre as línguas.

Conforme discutiremos nas análises, é possível perceber, nos textos de legislação oficial argentina posteriores à constituição do Mercosul, uma certa orientação ideológica plurilíngue, que considera a diversidade linguística como capital cultural e meio para alcançar uma integração cultural na região. Contudo, notamos como essas políticas linguísticas propostas pelo Estado nem sempre se refletem na prática. Para Shohamy (2006), como discutimos anteriormente, as políticas oficiais podem ser meras cartas de intenções, distantes das verdadeiras políticas linguísticas que precisam ser observadas, entendidas e interpretadas para além do que aparece enunciado nos documentos oficiais. Para isso, a autora (*ibidem*) propõe analisar os mecanismos e os dispositivos que constituem e sustentam essas decisões do Estado.

Notamos como as orientações ideológicas em torno de uma língua podem mudar de acordo com o contexto, com o momento histórico e com as relações de poder com outras línguas em uma determinada sociedade. A seguir, apresentamos uma discussão que considera as políticas linguísticas em relação aos processos de integração regional.

1.1.3 Políticas linguísticas e integração regional

²⁴ “a imposição de um novo *ideograma* é possível quando se naturaliza o enunciado, generalizando sua aceitação até o ponto de bloquear a possibilidade de uma leitura crítica ou problematização”.

²⁵ “uma política linguística sempre favorecerá uns e prejudicará outros, ainda que suas consequências sejam menos visíveis e imediatas”.

As comunidades linguísticas latino-americanas foram profundamente impactadas pelo processo de construção e consolidação dos Estados nacionais, durante o qual se implementaram modelos europeus de homogeneidade linguística e cultural (HAMEL, 2103b). Predominou, nesse processo – cujos efeitos se notam ainda hoje –, a visão tradicional de que os cidadãos nacionais deveriam se tornar monolíngues e, dependendo do estrato social, poderiam ter acesso a determinadas línguas adicionais.

A relação que o português estabelece com outras línguas na região está diretamente relacionada às formas que diferentes políticas linguísticas assumem nesse espaço, seja para promover, seja para diminuir seu status frente a outras línguas adicionais. Dessa forma, a política linguística promovida por um Estado atua especialmente na definição de quais línguas serão prioritárias na sociedade, como elas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas. Nesse sentido, Hamel (2013a, 2013b) identifica duas tendências importantes de mudança linguística que se acentuaram durante as últimas décadas: 1) o deslocamento e a extinção de línguas minoritizadas; e 2) a expansão do inglês como língua global, orientação que acarreta a diminuição do status de outras línguas internacionais.

Na nossa pesquisa, conforme discutiremos no Capítulo 3, observamos essas relações de tensão entre o português e o inglês, sobretudo a partir da década de 1990, em que, ao mesmo tempo que os processos de integração regional colocavam o português no centro das discussões das políticas linguísticas, o papel do inglês como língua global reforçava sua supremacia nos interesses de aprendizagem de uma língua adicional.

Nessa direção, Ribeiro da Silva (2011) afirma que os processos de ensino e de aprendizagem de línguas são fundamentais para a implementação de uma dada política linguística, uma vez que, após ser selecionada, a nova língua adicional (local, regional ou internacional) deve ser ensinada à população o mais rapidamente possível. Assim, uma das prioridades no processo do planejamento linguístico é “difundir o mais amplamente possível a língua objeto do planejamento, ou seja, ampliar o número de usuários e de usos sociais dessa língua” (*ibidem*, p. 24). Para Ribeiro da Silva (*ibidem*), as autoridades da educação também participam dessas ações de políticas linguísticas educacionais e, dessa forma, “escolas, universidades e

outras instituições educacionais operam como veículos por meio dos quais as políticas se manifestam na vida cotidiana da sociedade” (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 56).

Elvira Arnoux (2010) constata essa visão quando afirma que a construção de identidades regionais impõe políticas linguísticas plurilíngues cujo andaime costuma ser um conjunto de políticas refletidas principalmente na mídia e propagadas pela escola, com a intenção de que os cidadãos se entendam além das fronteiras geopolíticas e possam se expressar nas línguas dos outros. Conforme a autora (*ibidem*), as políticas linguísticas no Mercado Comum do Sul (Mercosul)²⁶ se veem favorecidas pelo convívio de duas línguas majoritárias – o português e o espanhol – que se entrelaçam com diversas línguas ameríndias e outras línguas adicionais, de herança etc. Em suas palavras,

Las políticas lingüísticas que se encaren deben contemplar distintas modalidades de bilingüismo español/portugués y de desarrollo de las lenguas amerindias, y deben articularse con políticas culturales que atiendan al papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas (ARNOUX, 2010, p. 19).²⁷

A autora (*ibidem*) argumenta que, para alcançar uma integração regional, os limites dependem dos acordos entre os Estados e das diversas formas e possibilidade de participação política em que a aprendizagem da língua do outro é determinante “[n]o solo porque permite ampliar las redes comunicativas sino también por el juego de resonancias culturales al que cada lengua está asociada y que los enunciados activan diversamente” (ARNOUX, 2010, p. 20).²⁸

Bein (2012) traça uma historicidade da conceituação da área de políticas linguísticas – similar ao percurso apresentado na Seção 1.1.1 – para abordar a perspectiva da *glotopolítica*, definida por Arnoux (2011) como

el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con

²⁶ Nos próximos capítulos, veremos mais informações sobre a constituição do bloco regional Mercosul.

²⁷ “As políticas linguísticas que se promovam devem contemplar distintas modalidades de bilinguismo espanhol/português e de desenvolvimento das línguas ameríndias, e devem se articular com políticas culturais que atendam ao papel das línguas na construção das identidades coletivas”.

²⁸ “não só porque permite ampliar as redes de comunicação, mas também pelo jogo de ressonâncias culturais a que cada língua está associada e que é ativado de forma diversa pelos enunciados”.

posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario (ARNOUX, 2010, p. 2-23).²⁹

Os fenômenos glotopolíticos nem sempre abordam a língua em si – como nos casos dos tratados de integração regional –, mas expõem diversos sentidos da representação política e dos posicionamentos em que se alicerçam determinadas ideologias linguísticas. Assim, “los procesos de integración regional interrogan el espacio de las lenguas ya que desestabilizan los Estados nacionales y la homogeneidad lingüística imaginada, erosionan las fronteras y hacen visibles las otras lenguas (interiores y de los vecinos)” (ARNOUX, 2011, p. 46).³⁰ Nessa perspectiva, Arnoux considera relevantes as decisões tomadas em relação ao ensino e aprendizagem das línguas adicionais na América Latina, como a lei de oferta de português na Argentina e de espanhol no Brasil, com seus alcances e interrupções, conforme discutiremos no Capítulo 3. Nessa direção, Bein (2014) defende a necessidade de criação de uma consciência comum latino-americana por meio de uma política linguística integrante de uma macropolítica que contemple conhecimentos sobre história, geografia, economia, dentre outros, considerando suas peculiaridades e vinculações com o resto do mundo. Para o autor (*ibidem*), as propostas político-linguísticas para a integração regional devem investigar as diferentes funções que as línguas cumprem em cada processo histórico e evitar, assim, homologar conceitualmente situações distintas.

Conforme Arnoux e Bein (2015), o multi/plurilinguismo no contexto latino-americano tem ancoragem histórica na decisão política de consolidar a União Europeia.³¹ Muito além do que os documentos oficiais afirmam, a desigualdade entre as línguas se reflete por meio de um plurilinguismo que, “como propuesta democratizadora [...] no logra borrar las diferentes representaciones del valor de las

²⁹ “o estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que ativam e sobre as que incidem, associando-as a posições sociais e indagando nos modos em que participam no questionamento, instauração, reprodução ou transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder, tanto no âmbito local ou nacional quanto regional ou planetário”.

³⁰ “os processos de integração regional indagam o espaço das línguas, uma vez que desestabilizam os Estados nacionais e a homogeneidade linguística imaginada, dissolvem as fronteiras e tornam visíveis as outras línguas (internas e dos vizinhos)”.

³¹ No sentido de entendê-la como integração regional em um contexto de múltiplas línguas, dentre as quais várias são línguas oficiais (cf. ARNOUX e BEIN, 2015).

lenguas” (ARNOUX e BEIN, 2015, p. 41).³² Afinal, é inegável a presença cada vez mais massiva do inglês dos sistemas escolares “no para que el inglés actúe de argamasa de la integración, sino porque los sectores dominantes varían entre el orden económico regional y nacional (*ibidem*, p. 42).³³ Os autores (*ibidem*) mostram como essa categoria de plurilinguismo europeu migra para o contexto latino-americano com sua bagagem – em teoria positiva – de proposta de ensino de línguas, porém “obtura la reflexión sobre el aspecto lingüístico de nuestra integración regional e incide, así, en las decisiones glotopolíticas” (*ibidem*, p. 42).³⁴ A integração sul-americana como projeto estratégico motivado pelo Estado argentino aparece expressa em acordos de alcances diversos (cf. ARNOUX e BEIN, 2015), conforme discutiremos nos próximos capítulos.

Seguindo a abordagem de política linguística discutida ao longo desta seção, veremos, no Capítulo 3, como a aprovação dos projetos e de leis para oferta do português no sistema educacional argentino se constitui como decisão oficial do Estado que, dentre outras medidas, tornou obrigatória essa oferta, além de delegar a formação docente a determinadas instituições acadêmicas. Essas decisões do Estado podem ser compreendidas como exemplo de política linguística, enquanto sua implementação – o que Calvet (*op. cit.*) denomina *planejamento linguístico* – pode ser observada em ações como a efetivação da oferta da disciplina de português nas escolas e a criação de cursos de formação de professores nos institutos de formação docente e em universidades.

Apesar dos ganhos teóricos resultantes da perspectiva de autores que questionam a distinção entre *política* e *planejamento* linguístico, o binômio proposto por Calvet é bastante útil para a presente pesquisa, razão pela qual será considerado ao longo deste trabalho. Assim, alinhando-nos à perspectiva desse último autor, esta dissertação focaliza, sobretudo, *políticas linguísticas* relativas ao ensino e à formação de professores de português na Argentina, com base em análises de documentos legais. Entretanto, em alguns momentos, também trataremos do planejamento

³² “como proposta democrática [...] não consegue apagar as diferentes representações do valor associado às línguas”.

³³ “não para que o inglês atue como argamassa para a integração, mas porque os setores dominantes variam entre a ordem econômica regional e nacional”.

³⁴ “obstrui a reflexão sobre o aspecto linguístico da nossa integração regional e incide, assim, nas decisões glotopolíticas”.

linguístico, a partir de registros que dizem respeito, especificamente, às políticas linguísticas na prática.

Apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo relatado nesta dissertação, apresentamos, a seguir, nossa metodologia da pesquisa.

1.2. Procedimentos metodológicos

Partindo do princípio de que as ações humanas são baseadas em significados sociais e sua interpretação pode variar de acordo com as práticas sociais e o momento histórico (BASSEY, 1999; BORTONI-RICARDO, 2008), a presente pesquisa caracteriza-se como interpretativista. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, considerando que nosso objeto de estudo é histórico, pode ser transformado, está vinculado com a sociedade (que confere significados e intencionalidades às ações e construções teóricas) e veicula um conjunto de interesses e visões de mundo historicamente constituído nas relações de poder, (MINAYO, 1994; LIMA e MIOTO, 2007).

Para alcançar nossos objetivos de pesquisa, mobilizaremos os modos de operação de pesquisa documental e bibliográfica descritos por Salvador (1986), Minayo (1994), Lima e Miotto (2007) e Gil (2008). Como lembra Gil (2008), a pesquisa documental se centra em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que poderiam ser reelaborados (GIL, 2008), enquanto a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material elaborado por diversos autores (artigos científicos, livros, teses etc.). A pesquisa documental revelou-se particularmente relevante para esta dissertação, considerando que nosso problema de pesquisa demandou a localização de registros muito dispersos, presentes em fontes e bases diversas. Esse grau de dispersão aumentou sobremaneira a complexidade da pesquisa. Consideramos, principalmente, os documentos de primeira mão, ou seja, que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico; por exemplo, os documentos oficiais (GIL, 2008).

Por meio da pesquisa bibliográfica, como discutem Lima e Mioto (2007), conseguimos sucessivas aproximações aos textos dos documentos oficiais, em um movimento dialético em que nosso objeto de estudo foi constantemente revisto. É importante que nossa escolha metodológica não seja confundida com a revisão de literatura, ou seja, com um dos pré-requisitos para a realização de toda e qualquer pesquisa, ou ainda com a revisão bibliográfica, que se define como o conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções congruentes com o objeto de estudo (PIZZANI et al, 2012). Muitas vezes, a falta de compreensão desses procedimentos poderia sustentar equívocos em relação à pesquisa bibliográfica como metodologia. Por isso, trabalhamos com este tipo de pesquisa cientes de que ele implica “realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 37). Assim, na pesquisa realizada, entendemos que “a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica implica [a] utilização de procedimentos metodológicos que consigam engendrar todos esses pressupostos [...] como se apresentam quando estão em relação” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 40).

Para a investigação da problemática, foi necessário reconhecermos o material bibliográfico por meio de uma primeira leitura rápida para localizar e selecionar material que poderia nos aproximar das informações e registros relevantes referentes ao tema. Em outras palavras, a “[l]eitura de reconhecimento do material bibliográfico consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema” (SALVADOR, 1986 apud LIMA e MIOTO, 2007, p. 41). A incursão nas bases de dados disponíveis *on-line* foi uma primeira limitação quanto às técnicas de busca, já que os documentos de legislação oficial na Argentina encontram-se nas bases de dados oficiais do Estado ou de cada entidade governamental; não existe uma base única que os condense.

Por meio da leitura exploratória e seletiva, que “procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa” (*ibidem*, p. 41), verificamos se as informações e os registros que selecionamos de fato nos interessariam para o estudo e descartamos aqueles que consideramos secundários. Por sua vez, a leitura reflexiva, que é “o estudo crítico do material orientado por

critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade organizar e sumarizar as informações ali contidas” (*ibidem*, p. 41), permitiu-nos um estudo crítico do material selecionado orientado pelos critérios estabelecidos para responder aos objetivos da pesquisa.

Por fim, a leitura interpretativa, que “é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta” (*ibidem*, p. 41), possibilitou-nos relacionar as ideias contidas nos textos consultados com o problema e com os nossos propósitos para tecer considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo em questão. Trata-se da etapa mais complexa porque, além de implicar uma aproximação às ideias do autor, deve existir uma inter-relação com os propósitos do pesquisador. Assim, “requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar” (*ibidem*, p. 41).

Para a coleta de registros, valemo-nos de ferramentas de busca da *internet*, embora também tenhamos utilizado obras impressas e em meio digital através de plataformas científicas (por exemplo, o banco de dados *SciELO* e acervos de bibliotecas digitais). Assim, realizamos um levantamento bibliográfico para recuperar as produções na área,³⁵ de forma a elucidar o percurso histórico da língua portuguesa e a formação de professores na Argentina entre os séculos XX e XXI.

A pesquisa bibliográfica e documental foi um procedimento útil de caráter exploratório, descritivo e estratégico para a organização dos registros, delimitados pelas seguintes fontes:

- Textos referentes a leis, decretos, tratados e projetos de lei relativos à área de PLA, com especial atenção à Lei 26.468 – e aos projetos de lei – de oferta de ensino de português na Argentina.

³⁵ Entre as principais produções em relação à formação de professores em PLA, destacam-se: Coutinho, Villanueva e Pacci (2010); Matias (2012); Azevedo e Azarias (2016). Sobre o ensino de PLA na Argentina: Canteros (1999, 2012, 2017); Pasero (2004); Klett (2005); Pozzo (2009); Bein (2012, 2017); Contursi (2012); Monteiro (2012). Em relação às políticas linguísticas quanto ao português: Varela (2007, 2014); Santos (2009); Solanas (2009); Vandresen (2009); Arnoux (2010, 2011, 2014); Celada (2010); Contursi (2012); Cristofoli (2010); Diniz (2010, 2013); Arnoux e Bein (2015); Ardini e Moyano (2015); Arrosi (2017); Bein (2015, 2017); Carbonetti e González (2017); Rubio Scola (2016); Reguera (2017), dentre outros.

- Documentos disponíveis em sites institucionais ou citados em publicações acadêmicas, relativos à história das instituições de ensino vinculadas à criação de cursos de PLA, a saber, universidades, magistérios ou institutos superiores de formação docente, associações e centros de línguas. Por meio dos mecanismos de busca disponíveis *on-line*, selecionamos universidades, institutos e centros de formação nos quais a oferta acadêmica considera a formação em PLA.
- Parâmetros curriculares e diretrizes ministeriais relativos ao ensino de línguas na Argentina. Neste caso, tivemos acesso a versões impressas, porém a maioria dos documentos também pode ser encontrada *on-line*.

Em um primeiro momento de leitura e seleção de informações, nosso ponto de partida foi o texto da Lei 26.468, promulgada em 2009, que trata da oferta obrigatória do português nas escolas de ensino médio da Argentina. Para obter informações específicas sobre a oferta de cursos para professores de português, nossa busca considerou principalmente as universidades públicas e os institutos de formação docente (terciários ou magistérios). Não incluímos registros das instituições privadas devido ao recorte da pesquisa, embora haja menção ao setor privado em momentos em que analisamos aspectos da gestão pública.

Tivemos a necessidade de estudar com mais detalhe o percurso histórico da formação de professores de português, etapa que demandou investigar aspectos da educação e da formação docente na Argentina desde seus primeiros momentos, no início no século XIX, para melhor compreender os determinantes conjunturais de nosso interesse, neste caso, entre os séculos XX e XXI. Por meio do aprofundamento desses pormenores históricos da educação, formação docente e questões relacionadas ao espanhol e às línguas adicionais, conseguimos mapear os momentos em que a língua portuguesa foi alvo das políticas do Estado argentino. A partir dessas pistas, procuramos estabelecer relações entre as políticas linguísticas determinadas pelo Estado e as conjunturas geopolíticas, sociais e econômicas locais e regionais. Identificamos, dessa forma, os sentidos que sustentam valores e conferem à língua portuguesa um status determinado, de acordo com o momento histórico.

Quanto às implicações do caminho escolhido, gostaríamos de destacar que, no âmbito jurídico da República Argentina, para um projeto de lei se tornar uma lei

propriamente dita, deve passar pela aprovação da Câmara de Deputados e da Câmara de Senadores. Somente depois dessa aprovação, entendemos que uma lei foi *sancionada*. Nessa instância, precisa ainda da aprovação do Poder Executivo, por meio de um decreto, para essa lei ser finalmente *promulgada* e entrar em vigor.³⁶ No levantamento de registros, tivemos que estudar diversos motores de busca, uma vez que as leis promulgadas são mais fáceis de serem localizadas, enquanto as leis sancionadas e os projetos de lei não necessariamente se encontram nas mesmas bases e, de acordo com a instância do trâmite, a busca costuma ser mais demorada.

Apenas para citar um dos exemplos mais complexos de busca, o projeto de “Lei da Formação Docente do Sistema Educativo e criação da Universidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires - UniCABA” foi aprovado recentemente, em 22 de novembro de 2018 (BUENOS AIRES, 2018). Ou seja, estamos frente a uma lei sancionada, mas ainda não promulgada. Portanto, os motores de busca de leis aprovadas pelo Executivo ainda não forneceram resultados a respeito. Além disso, os documentos de trabalho sobre esse projeto, isto é, apenas o texto que diz respeito à criação da UniCABA, o informe de diagnóstico da cidade, os fundamentos iniciais do modelo universitário, além do perfil do egresso docente, estão disponíveis para consulta no site institucional do governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires desde 24 de maio de 2018.³⁷ Porém, não se trata da última versão que foi aprovada. Depois de várias tentativas, conseguimos acessar o texto completo por meio do site da Legislatura da Cidade Autônoma de Buenos Aires, em que um dos buscadores filtrava as solicitações por busca exata pelo número de expediente, número de despacho, o número da lei (nos casos em que já foi sancionada), ano etc. Já o buscador avançado conseguia filtrar a busca pela data do expediente, sumário, autores, dentre outros. Como não dispúnhamos do número de expediente, conseguimos encontrar o documento pelas datas dos trâmites parlamentários. Para obter essa informação, tivemos que procurar matérias jornalísticas para conseguir resgatar as datas exatas das sessões do Legislativo.

³⁶ Mais informações disponíveis em: <<https://www.congreso.gob.ar/leyes.php>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

³⁷ Mais informações disponíveis em: <<http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

No caso das leis aprovadas pelo Executivo, recorreremos ao SAIJ, Sistema Argentino de Informação Jurídica,³⁸ que oferece um motor de busca que filtra pelo tipo de conteúdo (legislação, sumário, doutrina etc.), pelo tipo de norma (lei, decreto, resolução etc.), título, tema, número de identificação, fragmento do texto, dentre outros. Contudo, leis sancionadas, mas ainda não promulgadas (os decretos de promulgação, em média, têm uma data de publicação entre um a dois meses desde que a lei é sancionada), não constam desse banco de dados.

Também foi bastante útil o Boletim Oficial da República Argentina,³⁹ que oferece, dentre as opções, uma busca de primeira seção, isto é, de legislação e avisos oficiais por texto, tipo de norma (leis, decretos e mais 30 tipos de norma), número, ano etc. Por exemplo, somente nesta base conseguimos ter acesso ao texto na íntegra da lei 12.766 do Boletim Oficial de 24 de setembro de 1942,⁴⁰ uma vez que os outros buscadores apenas mostravam o título com informações muito breves (nos resultados dessa mesma busca no SAIJ apareceu o sumário apenas com a frase “objeto cumprido – se inclui o ensino do idioma português na licenciatura”),⁴¹ sem mais detalhes nem o texto completo.

Quanto à localização das declarações e projetos de lei, no site oficial de Deputados, isto é, *Honorable Consejo de Diputados de la Nación Argentina*, o buscador filtra os resultados por tipo de projeto (de declaração, de lei, de resolução etc.), número de expediente, Câmara que deu início ao trâmite, assinantes, data, palavras-chave, dentre outros. Nas primeiras tentativas de busca, apenas pelas palavras-chave, não obtivemos resultados, motivo que nos levou a investigar outras informações, como os números de expediente. Tivemos acesso a esses registros por meio da consulta bibliográfica de um artigo publicado por Arnoux (2011), em que a

³⁸ O Sistema Argentino de Informação Jurídica depende do Ministério da Justiça e Direitos Humanos da Nação e pode ser consultado pelo site institucional: <<http://www.saij.gob.ar/home>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

³⁹ O Boletim Oficial da República Argentina é uma publicação oficial do governo da República Argentina, em que o Estado publica suas normas legais, tais como leis, decretos, regulamentos etc., bem como outros atos públicos do Executivo e do Judiciário. Mais informações disponíveis em: <<https://www.boletinoficial.gob.ar/#!/buscadorAvanzado>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.boletinoficial.gob.ar/#!/DetalleNormaBusquedaAvanzada/7018218/19420924>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.saij.gob.ar/12766-nacional-Inn0022331-1942-09-10/123456789-0abc-defg-g13-32200ncanyel?q=%28numero-norma%3A12766%20%29&o=2&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=3>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

autora cita, em nota de rodapé, os números de expedientes e despacho dos projetos que antecederam a lei de português 26.468.

No caso das leis sancionadas, é possível acessar listas e índices cronológicos pelo site de Deputados, pelo SAIJ ou ainda por sites de organismos provinciais. Porém, não encontramos buscadores específicos para esse item. A principal desvantagem desse método de busca por listas é o tempo investido na procura dentro de um universo amplo de número de registros.

Dessa forma, para a coleta de informações, adotamos os critérios propostos por Lima e Mioto (2007):

- a) O parâmetro temático, isto é, as obras relacionadas ao objeto de estudo, concernentes à área das políticas linguísticas e à formação de professores de Português como Língua Adicional na Argentina.
- b) O parâmetro linguístico, uma vez que as principais obras consultadas se encontram disponíveis nos idiomas português e espanhol.
- c) O parâmetro bibliográfico, ou seja, as principais fontes consultadas foram sites institucionais, bases de dados de legislação oficial e científicos, além de publicações impressas e digitais, como livros, periódicos, teses, dissertações, artigos científicos etc. Também foram consultadas algumas diretrizes curriculares da área de línguas.
- d) O parâmetro cronológico de publicação, norte para a seleção das obras que constituíram o universo de pesquisa de acordo com o período definido, isto é, desde o início do século XX até a atualidade.

A fase da coleta da documentação envolveu dois momentos: o percurso histórico da formação docente e o percurso histórico da formação docente especificamente em relação ao PLA. Para isso, realizamos um levantamento da bibliografia e, sucessivamente, um levantamento das informações contidas na bibliografia, ou seja, buscamos aprofundar o estudo dos registros e das informações presentes no material bibliográfico. Como os resultados da pesquisa dependem da seleção e tratamento das informações, optamos por concentrar a análise nos textos de legislação oficial das políticas linguísticas do Estado argentino, com especial atenção para os sentidos em torno da língua portuguesa que fundamentam esses

textos. Assim, analisamos projetos de lei e leis de oferta do português e da formação docente na República Argentina.

Para tecer considerações a respeito dos sentidos do objeto de estudo, realizamos uma análise interpretativista do corpus com base nos pressupostos teóricos. Estudamos as conjunturas históricas que influenciaram determinadas representações em relação à língua portuguesa no contexto nacional argentino, além do vínculo com posições geopolíticas, sociais e econômicas mais amplas, para levantar questionamentos sobre a instauração e reprodução de determinados sentidos nas políticas linguísticas do Estado.

Finalmente, ressaltamos que a pesquisa bibliográfica, de acordo com Lima e Miotto (2007), representa um movimento constante de apreensão dos objetivos, de monitoramento das etapas, de diversas estratégias de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material selecionado, o que nos permitiu refletir sobre as diversas questões levantadas em torno do nosso objeto de estudo. Nessa direção, a relevância da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico se reafirma “na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 44).

Nesta seção, vimos como a escolha teórica que fundamenta nossa pesquisa responde às possibilidades de localização e análise de nosso objeto de estudo, fato que justifica nossos procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos.

Uma vez apresentadas as bases teóricas e metodológicas desta pesquisa, traçamos, no Capítulo 2, o percurso histórico da educação e formação docente na Argentina entre os séculos XX e XXI, o que abrirá caminho para a discussão específica sobre a formação de professores de PLA, no Capítulo 3.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ARGENTINA DO SÉCULO XX E XXI

Neste capítulo, discutiremos aspectos históricos da educação na Argentina entre os séculos XX e XXI, período em que aconteceram mudanças significativas na política, na economia, na sociedade e, sobretudo, nas relações entre a língua oficial e as línguas adicionais. Aprofundaremos nosso olhar sobre as conjunturas que favoreceram – ou frearam – as mudanças do status dessas línguas e sua relação com a formação docente em determinados momentos históricos.

A seguir, apresentamos o percurso histórico da formação docente e de aspectos da educação na Argentina na primeira metade do século XX.

2.1. Formação de professores na primeira metade do século XX: em torno de uma educação nacional, pública e gratuita

Antes de abordar aspectos relevantes da formação de professores de PLA na Argentina na primeira metade do século XX, consideramos relevante contextualizar brevemente alguns acontecimentos. O modelo de pensamento instaurado nesse país, a partir da Revolução Francesa, foi uma influência fundamental para o Estado argentino pensar a educação, como ocorreu também em outros países da América Latina (VILA e BIGGIOTI, 2000). Assim, o processo de formação dos sistemas educativos nos países latino-americanos foi diferente do da Europa, uma vez que as nações europeias existiram antes do Estado, ao passo que, na América Latina, foi necessário o Estado para a construção do sentido de nação (VILA e BIGGIOTI, 2000). Nessa direção, a educação foi moldada em um sistema organizado pelo Estado para atender a essa finalidade de consolidação nacional. Portanto, as determinações no âmbito do ensino de línguas na Argentina têm se filiado aos modelos europeus durante muito tempo e, de acordo com Arnoux e Bein (2015), têm influenciado as ideologias linguísticas nesse país. Porém, “desde el comienzo de la existencia de la Argentina independiente, e incluso antes, las lenguas desempeñaron funciones distintas de las

que tenían en los países centrales de Europa” (ARNOUX e BEIN, 2015, p. 16).⁴² Dessa forma, os autores (*ibidem*) afirmam que, após a época colonial, o espanhol foi a língua do poder com diversos graus de opressão sobre as línguas indígenas. A partir de 1880, com a presença das línguas de imigração, o Estado reforçou as medidas político-linguísticas em torno do monolinguismo como elemento catalisador do sentido de nacionalidade.

A seguir, expomos o percurso histórico da formação docente, a criação e expansão de instituições educacionais voltadas para o ensino fundamental e médio, centrais no projeto de modernização do Estado com a educação como veículo na procura por modernizar e integrar a sociedade da época.

2.1.1. Demanda docente para os níveis fundamental e médio: expansão dos Colégios Nacionais e Escolas Normais no território nacional

Em um contexto de transformações econômicas, políticas e sociais, por um lado, acontecia na Argentina a expansão do capitalismo industrial e dos transportes que aproximou a América da Europa. Por outro, houve uma passagem das lutas políticas internas para alianças econômicas de produção (matéria-prima, mão de obra, capitais) entre setores sociais da capital e do interior do país (VILA e BIGGIOTTI, 2000). Para as autoras (*ibidem*), essa herança do sistema colonial espanhol concentrava a produção econômica em regiões mais próximas aos portos e à capital portenha, enquanto, no interior do país, grandes extensões de terra eram consideradas desertas (embora grande parte da população indígena estivesse concentrada nessa região) e deviam ser povoadas e governadas. A população indígena não estava entre as prioridades do planejamento político do Estado; por conseguinte, as línguas desses povos também seriam ignoradas. Bein (2012) afirma que, nessa época, o multilinguismo e o multiculturalismo eram considerados contrários ao projeto de consolidação de uma nação. Porém, “esto no significó que se desestimase la enseñanza de las lenguas extranjeras; pero en el ámbito público quedaban restringidas a la escuela secundaria, a la que por lo común asistían

⁴² “desde o começo da existência da Argentina independente, ou mesmo antes, as línguas desempenharam funções distintas das que tinham nos países centrais da Europa”.

únicamente los sectores medio-altos y altos de la sociedad” (ARNOUX e BEIN, 2015, p. 20).⁴³

Nessa época, a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai receberam 90% da imigração europeia na América Latina (HAMEL, 2013a). Durante o período de imigração massiva, entre 1875 e 1930, além dos espanhóis e italianos – que representavam a maior quantidade de deslocados –, cidadãos de outros países (principalmente britânicos, alemães, polacos, jugoslavos e franceses) também migraram para esses países (*ibidem*). Hamel (*ibidem*) destaca que, no caso da Argentina, os centros urbanos passaram por uma assimilação passiva e acelerada de uma identidade nacional e orientada ideologicamente para o monolinguismo, principalmente pela ação política e por meio do sistema escolar. Já em áreas rurais, as comunidades de imigrantes conseguiram manter sua cultura e língua, apesar da influência do Estado nacional. A esse respeito, Di Tullio (2003, apud BEIN, 2012) chama a atenção para um projeto político de duas vias proposto e executado pela geração do Oitenta⁴⁴ em torno da imigração: ao mesmo tempo que se procurava “europeizar” a estrutura demográfica do país, buscava-se “deseuropeizar” os imigrantes por meio de uma política educativa e linguística nacionalista, que não promovia o ensino das línguas de imigração e colocava o espanhol como a língua “nacional”.

Essas assimetrias contribuíram para a ascensão dos setores sociais hegemônicos que exerceram uma política de participação democrática restrita até a mudança da legislação de votação, com a *Ley Saénz Peña*,⁴⁵ de 1912. Ao mesmo tempo que era liberal para as regras de mercado, o Estado argentino estava a serviço do capitalismo. Conforme Vila e Biggiotti (*ibidem*), nesse contexto de segmentação social, em que a participação de novos setores por meio do voto foi parcial, a

⁴³ “isso não significou que se dispensava o ensino das línguas estrangeiras; porém, no âmbito público, eram restritas à escola média, a qual geralmente abrangia só os setores médio-altos e altos da sociedade”.

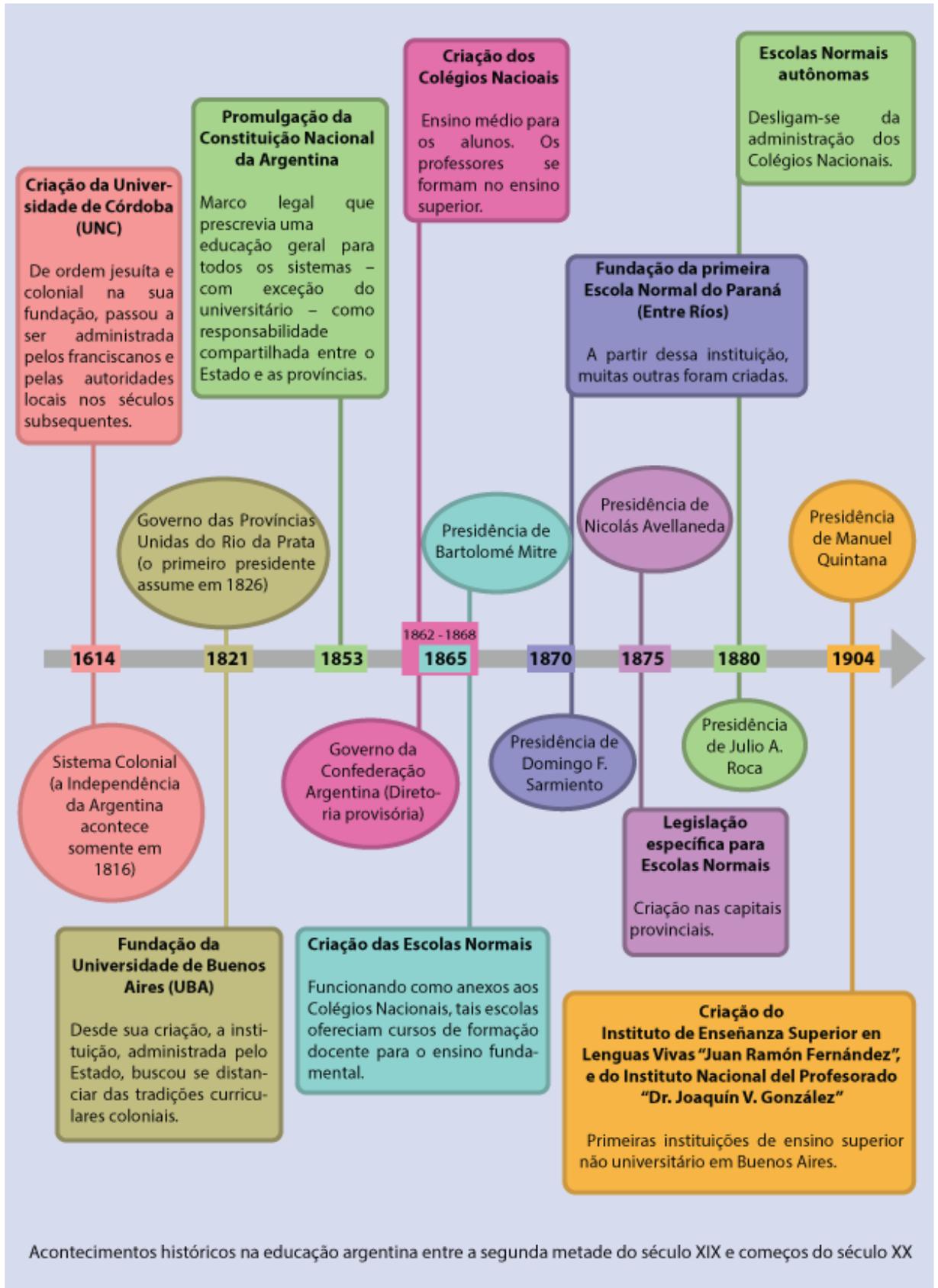
⁴⁴ A geração do Oitenta foi um grupo da elite no poder político da República Argentina entre 1880 e 1916.

⁴⁵ A Lei Saénz Peña, ou Lei 8.871, estabeleceu o voto secreto, individual, universal e masculino obrigatório para argentinos e naturalizados maiores de 18 anos, isentos a partir dos 70 anos. Embora colocasse a Argentina entre os poucos países onde, no início do século XX, exercia-se o direito de voto, a lei excluía, por exemplo, os direitos de cidadania das mulheres, dos homens estrangeiros não nacionalizados, religiosos, soldados, presidiários, surdos e não alfabetizados. Mais informações disponíveis em: <<https://www.conicet.gov.ar/la-ley-saenz-pena-y-la-fragil-transicion-hacia-la-argentina-democratica/>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

educação era considerada a responsável pela formação de cidadãos, por integrar a sociedade, por consolidar a ideia de identidade nacional e construir o Estado. Além da questão social, o imaginário nacional como processo de construção de uma identidade coletiva foi impulsionado por duas formas de conceber o nacionalismo (TERÁN, 2015): por um lado, o nacionalismo *constitucionalista*, que diz respeito a uma identidade nacional definida por pertencer e aderir a um conjunto de leis fundamentais; por outro, o nacionalismo *culturalista*, que afirma que ser argentino pressupõe identificar-se com um conjunto de aspectos culturais (língua, costumes, símbolos, usos etc.). Foi justamente o nacionalismo *culturalista* que predominou entre finais do século XIX e princípios do XX.

A seguir, introduzimos alguns momentos históricos em relação à educação na Argentina, que foram centrais no percurso de formação docente entre a segunda metade do século XIX e início do XX.

Figura 2 - Acontecimentos históricos na educação argentina entre a segunda metade do século XIX e início do século XX.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mercante (1918), Schoo (2007; 2009) e Carli e Oliveira (2011).

Conforme observamos na linha do tempo (fig. 2), a Constituição Nacional Argentina foi um marco importante para uma legislação específica de organização e regulação das responsabilidades do Estado. Contudo, as políticas que se implementaram estiveram sob direção do governo nacional (mais do que provincial), que assumiria um papel principal na oferta dos diferentes níveis de educação (SCHOO, 2007). Além disso, havia uma preocupação com o regulamento da formação de professores no país, e o objetivo principal era formar profissionais para o ensino fundamental e médio. Por isso, mesmo com duas universidades fundadas nos séculos XVII e XIX, o crescimento da formação docente massiva começaria depois da segunda metade do século XIX, em um primeiro momento para formar docentes para o ensino fundamental, e depois para o ensino médio. Prestamos especial atenção nas instituições de formação docente para o ensino médio porque a legislação de português na atualidade coloca como atores centrais os professores e alunos do ensino médio no sistema público. Portanto, a oferta para a formação de professores em instituições de ensino superior não universitário – futuros docentes para exercer a profissão no ensino médio – se inicia nas primeiras décadas do século XX, com a criação, em 1904, de dois importantes institutos de formação docente, os quais serão detalhados no Capítulo 3.

Mesmo que a criação das instituições de ensino médio acontecesse ainda no final do século XIX, somente em meados do século XX haveria uma escolarização em grande escala dos jovens (SCHUELER E SOUTHWELL, 2011). Nesse sentido, a criação dos Colégios Nacionais determinou a organização do ensino médio na Argentina, que, até então, estava sob a direção da Universidade de Buenos Aires (SCHOO, 2009). A fundação desses colégios aconteceu também nas cidades mais importantes do interior do país. A escolha desses polos teve uma motivação política, uma vez que o objetivo era formar grupos locais nas províncias que garantissem apoio aos grupos dominantes na capital portenha. Os futuros professores do ensino médio se formariam no ensino superior, ora na Faculdade de Filosofia e Letras ou Ciências da Educação, ora no *Instituto Nacional del Profesorado*⁴⁶ (INP), ou no *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas* (ISLV).

⁴⁶ O *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”* e o *Instituto Nacional del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”* foram os primeiros criados por decreto, em 1904, na cidade de Buenos Aires. Mais informações disponíveis em: <<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar>>. Acesso em: 18 ago 2018.

Já o processo de criação das Escolas Normais decorre da necessidade de formar professores para atuarem em todas as províncias da Argentina, conforme aponta Víctor Mercante⁴⁷ (1918). O intelectual (*ibidem*), filiado ao pensamento positivista da época, aponta que essas instituições foram criadas inicialmente como anexos aos Colégios Nacionais e, por meio de decretos, foram se transformando em instituições autônomas. Os alunos que ingressavam nas Escolas Normais tinham de passar por, pelo menos, sete anos de ensino fundamental. Chegavam ao primeiro ano do magistério (formação docente) com aproximadamente 14 anos de idade. A duração da formação variava de acordo com o momento político, com um mínimo de quatro e um máximo de seis anos de formação. Quando egressos, esses docentes estavam habilitados para trabalhar no ensino fundamental. Ademais, a criação das Escolas Normais esteve ligada ao projeto de educação popular, ou seja, à escolarização intensa como forma civilizadora de um Estado centralizado (SCHUELER E SOUTHWELL, 2011).

Dessa maneira, a Argentina entrava no século XX com uma grande expansão da alfabetização e com as Escolas Normais como formadoras de professores para o ensino fundamental. Até o fim do século XIX, cerca de 40 escolas foram fundadas. Essa expansão continuaria, pelo menos, durante as duas primeiras décadas do século XX. Ainda conforme Schueler e Southwell (2011), acreditava-se que docentes estrangeiros, formados nas concepções de uma pedagogia moderna, seriam agentes que levariam na prática à substituição do modelo tradicional.⁴⁸ Porém, a consolidação do corpo docente na Argentina foi um processo complexo e demorado.

Além disso, os planos de ensino das disciplinas ofertadas sofreram reformas ao longo desses anos. Particularmente, encontramos casos em que o inglês como língua adicional aparece para os currículos da 5^a, 6^a e 7^a séries, e outros em que o inglês e o francês aparecem no currículo desde o primeiro ano (MERCANTE, 1918). Não encontramos menção, nesses registros, à oferta do ensino da língua portuguesa.

⁴⁷ Víctor Mercante (1870-1934) foi um pedagogo argentino que contribuiu com a educação pública em seu país. Foi um agente político e intelectual da área da educação nas primeiras décadas do século XX (cf. LIONETTI, 2006).

⁴⁸ O então presidente Sarmiento aderiu às ideias do modelo de ensino estadunidense e, na esperança de alcançar uma mudança demográfica-cultural, trouxe professoras dos Estados Unidos para disseminar as ideias da ilustração (cf. SCHUELER E SOUTHWELL, 2011). Contudo, não houve grandes impactos no sistema de educação porque esse número de docentes foi pequeno em relação ao número de escolas e de alunos.

Percebe-se, assim, que o Estado teve uma preocupação clara em formar professores de línguas adicionais (embora o foco esteja no inglês, e posteriormente no francês e italiano), por meio da criação de instituições específicas.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, o processo de sistematização das instituições educativas (e seus impasses) foi influenciado tanto pelo orçamento disponível quanto pelas oscilações políticas. As funções centralizadas na província de Buenos Aires passaram a depender do Estado e, assim, ficaram divididas as tarefas entre a capital e a nação (SCHOO, 2009). Exemplo disso seria a criação dos já mencionados Colégios Nacionais (o primeiro foi fundado em Buenos Aires), das Escolas Normais, a habilitação dos títulos desses colégios para os egressos continuarem estudos superiores, dentre outros. Schoo (*ibidem*) aponta que também houve a criação das Escolas Normais Populares na década de 1910 por iniciativa de organizações da sociedade civil, embora reconhecidas e reguladas inicialmente pela província e, somente depois de 1910, incorporadas à dependência do Estado.

Conseqüentemente, ser docente de um Colégio Nacional, no início do século XX, era uma posição outorgada mais pelo capital cultural e pelo setor social do que pelo título de docente (PINKASZ, 1992, apud SCHUELER E SOUTHWELL, 2011). A respeito da expansão do modelo de Escola Normal e da formação de professores, Schueler e Southwell (2011, p. 158) afirmam que

el Estado argentino intentó constituir por esta vía y por la habilitación para la enseñanza, un cuerpo (docente) especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Tal propósito ataba a la escuela normal como proyecto y dispositivo institucional – a pesar de ser una escuela de nivel post primario – a la escuela primaria común y masiva [...] Con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo.⁴⁹

⁴⁹ “O Estado argentino tentou constituir, por esta via e pela habilitação para o ensino, um corpo (docente) especializado e homogêneo para conduzir e manter a expansão escolar. Esse propósito ligava a escola normal como projeto e dispositivo institucional – embora seja uma escola de nível pós-elementar – à escola de ensino fundamental e maciça [...]. Com o normalismo, houve uma significativa ampliação dos setores sociais que foram incorporados nessa dinâmica de formação; os setores baixos e médios e a população feminina, em particular, encontraram uma importante via de formação, independente da instrução básica e com uma melhora significativa no acesso ao capital cultural e ao mundo do trabalho”.

Notamos que as Escolas Normais foram determinantes para o pensamento dos educadores da época e para as gerações posteriores. Schueler e Southwell (*ibidem*) ressaltam que o *normalismo* como discurso pedagógico organizou a institucionalização da pedagogia na figura da escola como espaço privilegiado para o ensino das normas civis. Nesse contexto, os professores eram posicionados como funcionários de caráter público e principais agentes difusores dos valores do Estado, da cultura e dos saberes adquiridos. Eram, porém, instados a serem um modelo de comportamento civil, de acordo com a imagem social e política imposta pela configuração do Estado-nação. Em outras palavras, “se institucionaliza así una de las piezas clave de la ‘maquinaria escolar’, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía” (DIKER e TERIGI, 1997 apud SCHUELER e SOUTHWELL, 2011, p. 160).⁵⁰ Em contrapartida, as autoras apontam para o professor de ensino médio, que tinha maior vínculo com a universidade, o qual gozava de grande autonomia de cátedra. Mesmo assim, houve influências normalistas nas escolas de ensino médio, por exemplo, nos planos de ensino, na distribuição dos tempos e espaços, na configuração dos rituais patrióticos, dentre outros. Conforme a legislação da época (VIOR e MISURACA, 2006, p. 88),

por Decretos del 17 y 30 de enero de 1903 se establece que para obtener el título de Profesor de Enseñanza Secundaria se exige: diploma universitario en la asignatura correspondiente, un curso teórico y experimental de las Ciencias de la Educación, seguido en la Facultad de Filosofía y Letras y un curso práctico de Pedagogía de dos años. En 1904 se suprime este último y se dispone por Decreto del 16 de diciembre concentrar la formación para la docencia en un Seminario Pedagógico que, desde entonces, recibió el nombre de Instituto Nacional del Profesorado Secundario.⁵¹

Percebemos que, no regulamento aprovado em 1904, é manifestado o caráter do instituto como instituição de ensino superior, além da intenção de que funcionasse

⁵⁰ “Institucionaliza-se, dessa forma, uma das peças-chave da ‘maquinaria escolar’, a formação docente, sob o império do controle político do Estado e do controle científico da pedagogia”.

⁵¹ “Por decretos de 17 e 30 de janeiro de 1903 se estabelece que, para obter o título de professor de ensino médio, exigem-se: diploma universitário concluído na disciplina correspondente, um curso teórico e experimental em Ciências da Educação e na Faculdade de Filosofia e Letras, além de um curso prático de Pedagogia de dois anos. Em 1904, esse (decreto) é revogado e é disposto pelo Decreto de 16 de dezembro (desse ano) que concentra a formação para a docência em um Seminário Pedagógico que, desde então, recebeu o nome de *Instituto Nacional del Profesorado Secundario*”.

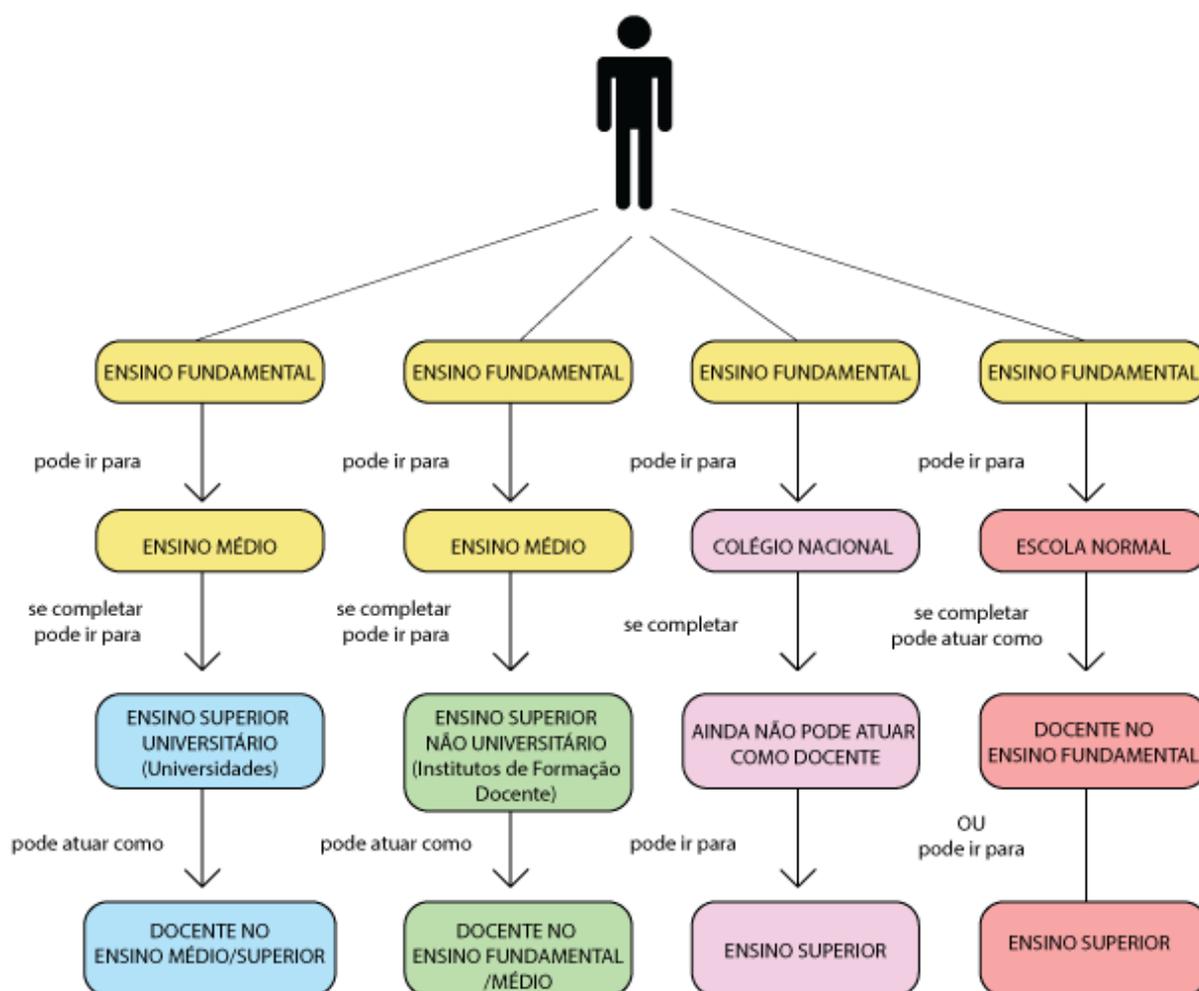
com autonomia da universidade. Esses estatutos viriam a ampliar o campo das decisões institucionais como projetos pedagógicos, oferta de capacitação, organização das disciplinas, dentre outros (VIOR E MISURACA, 2006).

Além disso, a Lei 1.587 – mais conhecida como Lei Avellaneda de 1885 – regulava o funcionamento das Universidades Nacionais e consolidou as bases dos estatutos institucionais, principalmente no plano administrativo. Conseqüentemente, essa lei colocava a UNC e a UBA como fundamentais – e quase únicos – centros de formação profissional (BUCHBINDER, 2005, apud CARLI E OLIVEIRA, 2011), considerando que o crescimento do número de universidades públicas⁵² aconteceria nas décadas posteriores. Entre 1922 e 1928, diminuiu o ritmo de expansão nos três níveis do sistema educativo. Todavia, durante os governos do presidente Hipólito Yrigoyen (1916-1922, 1928-1930), houve políticas de incentivo para os docentes normais de forma a estimular a continuidade de estudos no *Instituto Superior del Profesorado Secundario*. Os futuros professores receberiam créditos durante a formação nessa instituição e a possibilidade de promoção na carreira profissional. Notamos, assim, como essa medida evidencia certa preocupação por melhoras no ensino básico e pelo reconhecimento do instituto como espaço de formação docente.

A seguir, sistematizamos as opções de formação docente na Argentina no início do século XX, mostrando as possibilidades de atuação dos egressos dos níveis médio e superior.

Figura 3 - Sequência da formação docente na Argentina no início do século XX.

⁵² Salientamos que, dentre as primeiras universidades públicas fundadas, encontram-se a Universidade del Litoral, de La Plata e Nacional de Tucumán, que foram criadas em 1889, 1897 e 1912, respectivamente (e nacionalizadas pouco tempo depois).



Sequência da formação docente na Argentina a inícios do século XX

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mercante (1918), Vior e Misuraca (2006), Schoo (2009) e Schueller e Southwell (2011).

Conforme indica a figura anterior, a partir do ensino médio, os egressos já poderiam atuar na docência, por exemplo, se vindos das Escolas Normais. Também notamos que, no caso dos formados em Colégios Nacionais, ainda não estariam habilitados para a atuação. A criação dos Institutos Nacionais de Formação Docente viria expandir o leque desses cursos que, até fim do século XIX, estavam concentrados nas universidades. Essa dinâmica de distribuição é de particular importância para entender a caminhada histórica das instituições educacionais e o porquê da oferta atual de cursos de formação de professores de PLA, tanto pelas universidades quanto pelos institutos superiores de formação docente.

Nessa direção, Vior e Misuraca (*ibidem*) apresentam informações a respeito do crescimento nas matrículas em diversos cursos de formação docente do *Instituto Superior Joaquín V. González*. A instituição, que contava com 49 alunos em 1905, passou a ter 365 em 1918. Em 1920, as matrículas eram de 637 alunos e, em 1923, o número alcançava 876 inscritos. A maioria dos alunos matriculados eram homens – em vez do perfil docente feminino privilegiado para o ensino fundamental –, pois, entre as supostas vantagens dos professores do sexo masculino, estariam “la energía y el carácter del hombre, cuyo ejemplo vivo ofrece mayor poder educador que su palabra, por más elocuente y sugestiva que esta sea” (MEMORIAS DEL MINISTERIO, 1925-1926 apud VIOR E MISURACA, 2006, p. 93).⁵³ Nesse contexto, vemos como o discurso no sistema educativo argentino se constituía como pilar central no processo de construção de uma nação que tinha como norte os saberes positivistas europeus e como alvo a população argentina, com exclusão, por exemplo, das mulheres em certos espaços escolares, das comunidades indígenas em sua totalidade, dentre outros sujeitos.

Nesse marco, segundo o intelectual argentino Arturo Marasso Rocca⁵⁴ (1915), o presidente Julio Argentino Roca (1880-1886, 1898-1904) daria continuidade à discussão das bases para a formação de um espírito nacionalista argentino e com ideais laicos positivistas. Assim, a sanção da Lei 1420, em 1884, estabeleceu a educação comum, laica, gratuita e obrigatória para o ensino fundamental (ARGENTINA, 1884). No que se refere ao conteúdo curricular, no artigo 6º, são apresentadas as disciplinas para uma instrução obrigatória mínima, sendo notória a preocupação por uma formação cívico-militar. Há ênfase no ensino de História da República, da Constituição Nacional e da Leitura e Escrita da língua oficial (ARGENTINA, 1884). Dessa forma, o projeto econômico agroexportador, a campanha militar para exterminar os indígenas do sul do país e a crescente imigração teriam de estar acompanhados de uma legislação que garantisse uma educação nacional e, portanto, de orientação ideológica monolíngue (HAMEL, 2013a), o que parece explicar

⁵³ “a energia e o caráter do homem, cujo exemplo vivo oferece maior poder educador do que sua palavra, por mais eloquente e sugestiva que esta seja”.

⁵⁴ Arturo Marasso Rocca (1890-1970) foi um professor argentino, diretor da Revista de *Educación de la Provincia de Buenos Aires*, ensaísta, membro da Academia Argentina de Letras, poeta e escritor. Mais informações disponíveis em: <http://bibliotecamarianomoreno.org/wp/?attachment_id=40>. Acesso em: 20 jan 2019.

o fato de não existir, nesta lei, menção alguma às línguas adicionais para o ensino fundamental.

Além disso, no artigo 12º, que trata da alfabetização de adultos, é citado o ensino de noções do *idioma nacional* (ARGENTINA, 1884). Na época, a demanda por docentes era alta, mas o número de professores ainda não era suficiente para preencher as vagas em todas as jurisdições do país. Isso fica claro no artigo 26º, quando se afirma que, enquanto não houvesse número suficiente de docentes com título, o Conselho Nacional de Educação (à época, sob a administração do Ministério de Instrução Pública) poderia autorizar não docentes a ministrar aulas, depois de avaliação de conhecimentos, aptidão física e comportamento. As particularidades dessa época mostram que, no contexto argentino das primeiras décadas do século XX, se o número de professores para alfabetizar a população ainda estava em crescimento, a possibilidade de ter um número significativo de professores de língua adicional era mínima, conforme discutiremos no Capítulo 3.

Para o campo historiográfico local, a Lei 1.420 é um marco referencial em grande parte dos estudos em educação na Argentina. De acordo com Gvirtz, Vidal e Biccás (2011), a maioria das produções acadêmicas nessa área concentra-se nas etapas em que a educação já se encontrava sob o efeito desta lei de 1884. As autoras (*ibidem*) apontam para o fato de a lei ter produzido certo apagamento dos processos educativos acontecidos durante o século XIX nas Províncias Unidas do Rio da Prata.⁵⁵ Alguns exemplos de ações anteriores à lei seriam os esforços para construir o processo educativo com contribuições de diversos sujeitos políticos, dentre eles a educação particular das elites, a educação municipal, o papel das sociedades de beneficência na educação feminina, do governo de Sarmiento na direção das escolas de Buenos Aires, dos Conselhos Escolares e da Igreja. Como consequência dessa omissão, “para la historiografía argentina, la ley de 1884 ha sido considerada como marco inicial de la constitución del sistema, lo que excluye la posibilidad de tratarla como una reforma educativa” (GVIRTZ, VIDAL e BICCAS, *ibidem*, p. 34).⁵⁶

⁵⁵ Províncias Unidas do Rio da Prata foi uma nomenclatura adotada para se referir ao Estado após a independência da Argentina e a criação da república em 1816 (cf. GVIRTZ, VIDAL E BICCAS, 2011, p. 33).

⁵⁶ “Para a historiografía argentina, a lei de 1884 tem sido considerada como marco inicial da constituição do sistema, e isto exclui a possibilidade de tratá-la como uma reforma educativa”.

Por conseguinte, confunde-se o problema da construção do nacional com a constituição do sistema, como se a única possibilidade fosse a configuração de um sistema educativo *nacional*. Logo, legislação e mecanismos de reforma emergem em um contexto em que as crenças recaem no poder transformador da lei e da educação.⁵⁷ Notamos, com essa legislação, um esforço por parte do Estado em centralizar o sistema educacional por meio de políticas e planejamento de caráter nacional. De acordo com Varela (2014), um dos problemas da implementação das políticas educacionais do Estado foi a falta de atenção para as particularidades dos atores envolvidos em cada contexto do território nacional.

Essas mudanças na legislação evidenciam tensões e conflitos entre práticas e ideais, interesses desencontrados e uma necessidade de alianças, prioridades e interpretações diferentes em determinados momentos históricos. Como lembram Carli e Oliveira (2011), as reformas institucionais e político-educativas provocam choques culturais e políticos no cenário público, envolvem posições discursivas distintas dos atores, questionamento de valores, em um contexto de internacionalização e mobilização social de diversos setores sociais. Por exemplo, desde o início do século XX, havia um debate dicotômico: a orientação do ensino superior deveria estar voltada para a formação profissional ou para a ciência?

Devido aos nossos objetivos de pesquisa, não aprofundaremos aspectos específicos da universidade na Argentina. Porém, interessa-nos salientar alguns fatores que impactaram diretamente os rumos da educação na Argentina. Por exemplo, o movimento reformista universitário se iniciou na Universidade de Córdoba e foi determinante para o debate argentino (e latino-americano) sobre a relação entre a universidade e a sociedade. A Reforma Universitária⁵⁸ de 1918 foi, nesse sentido, uma tentativa para que o ensino superior tivesse um caráter menos autoritário. Na época, o governo (da União Cívica Radical) concordou com as mudanças propostas,

⁵⁷ Gvirtz, Vidal e Biccás (2011) também analisam o mapa historiográfico das produções na área da educação na Argentina (e no Brasil), nos textos publicados no *Anuario de la Historia de la Educación*. Evidencia-se, dentre outras temáticas, interesse pela história da didática e do ensino, bem como pelas problemáticas em relação às políticas públicas e à história das ideias pedagógicas. Contudo, o foco encontra-se na preocupação pela história social do país e sua relação com a educação.

⁵⁸ A Reforma Universitária de 1918 trouxe como reivindicações a liberdade e a periodicidade da cátedra, fomento à pesquisa, modernização dos métodos de ensino, participação estudantil no governo universitário, além de propor uma relação renovada entre universidade e sociedade com a criação de novas universidades, que permitissem mais acesso à educação superior. Mais informações disponíveis em: <<http://www.uba.ar/reforma/lareforma/cronologia.php>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

isto é, com o governo *tripartito* – formado por professores, graduados e graduandos –, com a participação estudantil, com a livre-docência, dentre outras. Porém, essa etapa seria interrompida pelo primeiro golpe de Estado na Argentina, em 1930. Portanto, as mudanças na área da educação são debates que iriam se estender por seis décadas.

Em resumo, a República Argentina iniciou o século XX como um Estado nacional constituído, porém com uma configuração territorial assimétrica (VILA e BIGGIOTTI, 2000). Nesse contexto, a instauração do sistema educativo público, centralizado e federal, foi fortemente marcada pelos ideais nacionalistas, pela segmentação em classes e pela formação docente impulsionados pelo Estado. Como lembram os autores (*ibidem*), eram fortes as crenças de que a educação seria capaz de produzir mobilizações na sociedade (por exemplo, econômicas) e, conseqüentemente, faria com que o país fosse internacionalmente reconhecido como uma nação em desenvolvimento. De acordo com Arnoux e Bein (2015), entre o fim do século XIX e início do XX, as preocupações político-linguísticas explícitas estiveram centralizadas na autonomia linguística do espanhol (em relação à Espanha), na adoção dessa língua por parte dos imigrantes e nas melhoras no sistema educacional. As línguas indígenas praticamente não eram mencionadas, e as línguas adicionais, ainda segundo os autores (*ibidem*), apareciam como oferta direcionada principalmente para o setor privado: ora no ensino médio para as classes médias e altas, com as línguas clássicas (e em poucos casos no ensino fundamental), ora nas escolas privadas de coletividades de imigrantes em contextos determinados, que adotaram diversas posturas de acordo com o momento histórico e as particularidades de cada comunidade. A seguir, discorreremos sobre as políticas de formação, expansão e acesso à educação entre 1930 e 1950.

2.1.2. Formação profissionalizante entre 1930 e 1950: políticas de expansão e acesso à educação

A crise internacional da década de 1930 produziu certa instabilidade da Argentina no mercado mundial. O conservadorismo assumiu o poder político por meio de fraude eleitoral – a década em questão acabou conhecida como “década infame”

– e a modernidade no país conviveu com mudanças como o crescimento da indústria, da burguesia industrial e da classe operária, além da expansão de um Estado cada vez mais intervencionista (VILA e BIGGIOTTI, 2000). Em matéria de educação, o Estado continuou atuando em um sistema orientado ao serviço do modelo político e econômico. Desta vez, a função profissionalizante e unificadora da escola tentou harmonizar a diversidade social e qualificar a comunidade acadêmica para a formação de recursos humanos para a incipiente indústria da época (FILMUS, 1996 apud VILA e BIGGIOTTI, 2000).

No marco regional, muitos países latino-americanos, ainda com foco no ensino da língua “nacional”, ampliavam o acesso à aprendizagem de línguas adicionais. No entanto, essa possibilidade esteve limitada a pequenas elites que, durante muito tempo, eram constituídas pelas classes mais altas, as quais tinham acesso à educação de nível médio e superior (HAMEL, 2013a). Este aspecto, em parte, complementa-se com a presença das línguas dos imigrantes e justifica o prestígio, principalmente, associado às línguas europeias como o inglês, francês, alemão, italiano, dentre outros. Nesse sentido, Hamel (*ibidem*) aponta para a Argentina como um dos países em que o currículo nacional foi levemente modificado de forma a abrir espaço para essas línguas adicionais. Para a ideologia nacionalista, “teaching French was justified given France’s cultural weight; English, for its commercial importance; Italian, as the language of law and music; and German representing philosophy and natural sciences” (HAMEL, 2013, p. 622).⁵⁹ A esse respeito, Bein (2012) afirma que as principais línguas ensinadas no nível médio eram o inglês e o francês e que, durante grande parte do século XX, uma delas era ensinada durante três anos e a outra durante mais dois. Para o autor (*ibidem*), a presença do italiano nas escolas médias era escassa, até que “en 1942 se permitió que la lengua románica no fuera solo el francés sino también el italiano, cuya presencia hizo retroceder un poco la presencia del francés” (BEIN, 2012, p.46).⁶⁰ Mesmo assim, essa situação também produziu um incremento na presença do inglês. Já o alemão, segundo o autor (*ibidem*), que tinha certa presença nos currículos dos Colégios Nacionais no início, durante o século XX

⁵⁹ “Ensinar francês foi justificado pelo peso cultural; inglês, pela importância comercial; italiano, como a língua das leis e da música; e alemão, representando a filosofia e as ciências naturais”.

⁶⁰ “em 1942 se permitiu que a língua românica fosse não só o francês, mas também o italiano, cuja presença fez recuar, ainda que pouco, a do francês”.

foi deslocado para um lugar de língua adicional alternativa nas escolas técnicas do ensino público.

No caso do português, uma tentativa para a promoção da língua na Argentina remonta à década de 1930, quando o então presidente brasileiro Getúlio Vargas e seu homólogo argentino, Augustín Justo, em visitas diplomáticas, expressaram a intenção de fomentar o ensino de português e espanhol no sistema escolar dos países vizinhos (BRASIL, 2016). Por exemplo, em 1935, foi criado o *Curso de Português* como atividade de extensão do *Instituto de Enseñanza Superior em Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”*, em Buenos Aires (BEIN, 1999). A lei também estabeleceu a criação da cátedra de idioma português em institutos de formação de professores. Na sequência, a Lei 12.766 de 1942 aprovou o ensino do português (em caráter opcional), em escolas de nível médio que ensinassem idiomas estrangeiros. No mesmo ano, o governo do Brasil criava o Centro de Estudos Brasileiros na Argentina (BEIN, 1999). Por sua vez, Bein (2012) aponta para um lugar especial ocupado pelas línguas adicionais nas Escolas de Línguas Vivas, pelo fato de se tratar de instituições de aplicação, isto é, os professores de línguas adicionais em formação realizavam estágios e experimentavam novas metodologias. Nessas instituições, além das línguas adicionais mencionadas, também era ofertada a licenciatura em português. Retomaremos esses aspectos com mais detalhe na Seção 3.

A partir de 1945, o populismo⁶¹ e o peronismo⁶² se consolidam em torno da possibilidade fundacional de criar uma ordem política consensual, cujo objetivo era modificar o padrão de distribuição social e a ampliação das funções do Estado (VILA e BIGGIOTTI, 2000). Houve, dentre as principais medidas sociais, benefícios na legislação trabalhista, gerenciamento na industrialização e mediação entre os setores produtores e a nacionalização de serviços. Ao mesmo tempo que as massas se agrupavam e ganhavam maior visibilidade na mídia, a expansão do sistema educativo alcançava diversos setores, principalmente os mais vulneráveis. Contudo, esse crescimento não foi acompanhado do orçamento adequado, fato que pôs em xeque a

⁶¹ Vila e Biggiotti (2000, p. 31) definem o populismo como expressão da aliança de classes na Argentina, isto é, entre a burguesia e o proletariado, a partir de 1945.

⁶² O peronismo vai muito além de um simples movimento político, que surgiu inicialmente como Movimento Nacional Justicialista e, mais tarde, Partido Justicialista, criado a partir do pensamento de Eva Duarte e Juan Domingo Perón, presidente da Argentina, eleito em 1946, 1951 e 1973 (cf. SILVA, 2016).

qualidade da educação. A educação, nesse período, teve a função primordial de formar para o trabalho. Como relata Filmus (1996 apud VILA e BIGGIOTTI, 2000, p. 32),

En 1944 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional que desarrolló una importante variedad de modalidades de capacitación básica y profesional para jóvenes y trabajadores: escuelas de tiempo parcial, escuelas-fábricas, escuelas de aprendizaje, escuelas de capacitación obreras, cursos complementarios, escuelas de capacitación profesional para las mujeres [...] Por su parte, el Primer Plan Quinquenal (1947-1951) también introdujo reformas en el sistema educativo y en particular en la educación técnica [...] En esta misma dirección fue creada en 1952 la Universidad Obrera Nacional y se promovió el aporte educativo a la investigación científico-tecnológica, que en muchos casos estuvo íntimamente vinculada con la actividad productiva.⁶³

Vila e Biggiotti (*ibidem*) argumentam que a educação, nessa época, era considerada um investimento – individual e social – acompanhado de um potencial crescimento industrial e da expectativa por um retorno de salário proporcional ao grau de capacitação. Paralelamente, algumas convicções do século anterior – ainda vigentes – interpretaram a pluralidade de ideias (e de culturas) como uma crise além do plano econômico, fundamentalmente como uma crise espiritual. O surgimento do espiritualismo, portanto, alimentou um vínculo mais estreito entre conhecimento, condições sociais e particularidades do contexto (SCHUELER e SOUTHWELL, 2011). Esse pensamento motivou uma revisão da pedagogia tradicional que convergiria nas experiências conservadoras dos anos 1930, fortemente ligadas à Igreja Católica.

Na agenda política, fazia-se necessária a revisão das condições trabalhistas, do lugar feminino nas tarefas de responsabilidade social e do questionamento acerca do papel subordinado que a mulher ocupava no sistema educativo. Os métodos de ensino também foram questionados; porém, a centralização metodológica do sistema regulava fortemente a tarefa de ensinar. O cenário social dos setores vulneráveis

⁶³ “Em 1944, criou-se a Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional, que fortaleceu uma importante variedade de modalidades de capacitação básica e profissional para jovens e trabalhadores: escolas de tempo parcial, escolas-fábricas, escolas de aprendizagem, escolas de capacitação operária, cursos complementares, escolas de capacitação profissional para as mulheres [...]. Por sua vez, o Primeiro Plano Quinquenal (1947-1951) também inseriu reformas no sistema educativo e, em particular, na educação técnica [...]. Nessa mesma direção, foi criada, em 1952, a Universidade Operária Nacional, e promoveu-se o apoio educativo à pesquisa científico-tecnológica, que, em muitos casos, esteve intimamente vinculada à atividade produtiva”.

urbanos e rurais, as migrações internas e as promessas pendentes do século anterior colocaram a figura docente como responsável por enfrentar novos desafios na educação e uma revisão dos modelos existentes.

Para as autoras (*ibidem*), na década de 1940, essas preocupações se condensaram em um marco político empreendido pelo peronismo – democrático e, ao mesmo tempo, autoritário –, que teve como objetivo o bem-estar social. Além da vasta expansão do sistema escolar, houve uma maior politização dos vínculos sociais, o que gerou conflito com a identidade docente construída sob os pressupostos do *normalismo*. O foco, portanto, esteve na expansão da inclusão no sistema escolar, e não necessariamente na diversificação da oferta curricular. Por isso, Bein (2012) explica que não se modificou a distribuição das línguas estrangeiras nas escolas médias: o inglês era ensinado junto ao francês ou italiano com a sequência: uma língua adicional A (durante três anos) mais uma língua adicional B (durante mais dois). Além disso, Bein (*ibidem*) destaca os componentes ideológicos diversos da primeira etapa peronista (1946-1952), em que foi incorporado o ensino religioso nas escolas públicas do fundamental e o ensino de latim nas escolas médias.

Já no ensino superior, houve mudanças na formação universitária, e o corpo docente teve contribuições, por exemplo, de pesquisadores europeus (CARLI e OLIVEIRA, 2011). Em 1930, a Argentina contava com cinco universidades nacionais e, até 1940, a classe média teve maior acesso ao ensino superior, dobrando o número de estudantes matriculados. Entre outros fatores, percebemos a relação com os outros níveis de ensino, por exemplo, com o nível fundamental, responsável pela alfabetização de um número cada vez maior da população em escolas públicas. Porém, cada nível teve um desenvolvimento diferente e nem sempre esteve articulado com os demais níveis do sistema educativo. Nas palavras dos autores, “mientras que en el nivel primario y medio hubo un fuerte protagonismo del Estado en [...] (la) expansión y reforma, en el nivel superior fueron distintivos los debates y conflictos alrededor de la [...] autonomía universitaria y de la intervención social” (CARLI E OLIVEIRA, 2011, p. 200).⁶⁴

⁶⁴ “Enquanto, no ensino fundamental e médio, houve um forte protagonismo do Estado [...] na expansão e reforma, no nível superior, foram distintivos os debates e conflitos em torno [...] da autonomia universitária e da intervenção social”.

Modernizar a universidade na década de 1940 significava, para os pensadores reformistas de 1918, questionar o modelo *arcaico* da universidade argentina e promover uma renovação com orientações diferentes. A universidade devia cumprir seu papel cultural, científico e profissional. Na função cultural, a cultura moderna era “alimentada por la ciencia y por ello su transmisión no debía reducirse a una simple conservación de ideas y creencias, sino que debía ser acrecentada y renovada por el saber” (CARLI e OLIVEIRA, 2011, p. 198)⁶⁵. Já na função científica, as reivindicações apontavam para uma ampliação dos modelos, ou seja, devia ir além do pensamento positivista. E quanto à universidade com uma função profissional, a ideia era vincular a instituição com a realidade social da época (sob um ponto de vista de formação técnica). Essas características evidenciam como, nessa época, ainda era muito prematuro pensar nas universidades como centros formadores de docentes para o ensino médio. Por se tratar de um processo de mudanças no ensino superior, ainda seriam necessárias algumas décadas para se fortalecer a oferta de licenciaturas em português em um momento em que a maioria dos cursos superiores universitários eram bacharelados.

Também durante o governo peronista (1946 - 1955), a gestão em matéria de educação foi reconhecida, ora pela democratização do sistema educativo e pelo marcado crescimento do número de destinatários que tinham acesso à educação, ora pelas políticas educativas de doutrinação da população escolar. Em seguida, as estratégias utilizadas pelo governo provocaram oposição dos intelectuais e uma relação de disputas entre o regime peronista e os atores universitários – tanto professores quanto estudantes – pelos espaços de poder (LIONETTI, 2012). Enquanto o oficialismo tentava descentralizar o poder que estava nas mãos das elites liberais oligárquicas, a oposição argumentava resguardar as conquistas da reforma de 1918 e defender a universidade para que não estivesse a serviço do poder político do governo.

Mesmo assim, sob o lema da justiça social, a política peronista conseguiu ampliar a capacidade de extensão e alcance do sistema educativo. A autora (*ibidem*) recupera informações do Departamento de Estatística Educativa para mostrar que, no caso específico das universidades, as matrículas tiveram um crescimento notório

⁶⁵ “alimentada pela ciência, e por isso sua transmissão não devia ser reduzida a uma simples conservação de ideias e crenças, mas devia ser acrescentada e renovada pelo saber”.

entre 1945 e 1955, passando de 40 mil alunos para cerca de 140 mil em quase uma década.⁶⁶ No começo da gestão, embora a intervenção do governo nas universidades tenha contribuído para o afastamento de vários docentes, esse crescimento de matrículas foi acompanhado pelo aumento do número de professores na universidade até o final do primeiro governo peronista. Em 1947, a nova Lei universitária 13.031 centralizou o poder no Estado, impactando a autonomia da universidade. Essa situação acentuou ainda mais a oposição dos atores universitários às medidas do governo.

Entre as modificações da lei em 1949, há referências a uma universidade sem diversidade partidária política. No entanto, no mesmo ano, foi sancionado o decreto 29.337, que instaurava a gratuidade para a educação universitária e o acesso pleno. Desta forma, com ganhos e perdas, os grupos universitários – historicamente constituídos por estudantes de setores sociais mais favorecidos – passaram a conviver com muitos estudantes vindos de setores populares, fato que estava acontecendo pela primeira vez na história argentina de forma mais acentuada. Essa iniciativa colocava a educação superior, desta vez, como um direito social (LIONETTI, 2012).

Em relação aos outros níveis, Vior e Misuraca (2006) apontam para as reivindicações da *Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria*, por exemplo, quando, em 1928, os docentes reclamavam ao Ministério o preenchimento das vagas para os cargos de docência com profissionais egressos dos Colégios Nacionais e das Escolas Normais. A situação se tornou mais complicada depois do golpe de 1930, quando a formação de professores para o ensino fundamental e médio esteve sob uma orientação normativa e disciplinar, em que houve afastamento de docentes e redução de salários, em um contexto de exaltação do nacionalismo enraizado em um espiritualismo antipositivista.

Entre os convênios das escolas normais e universidades, o decreto *normalista* de 1931 qualificava os professores egressos do magistério como “agentes de la orientación nacionalista que el estado imprime a la enseñanza” (VIOR e MISURACA, 2006, p. 95),⁶⁷ e se manifestava em favor de uma revisão e simplificação dos

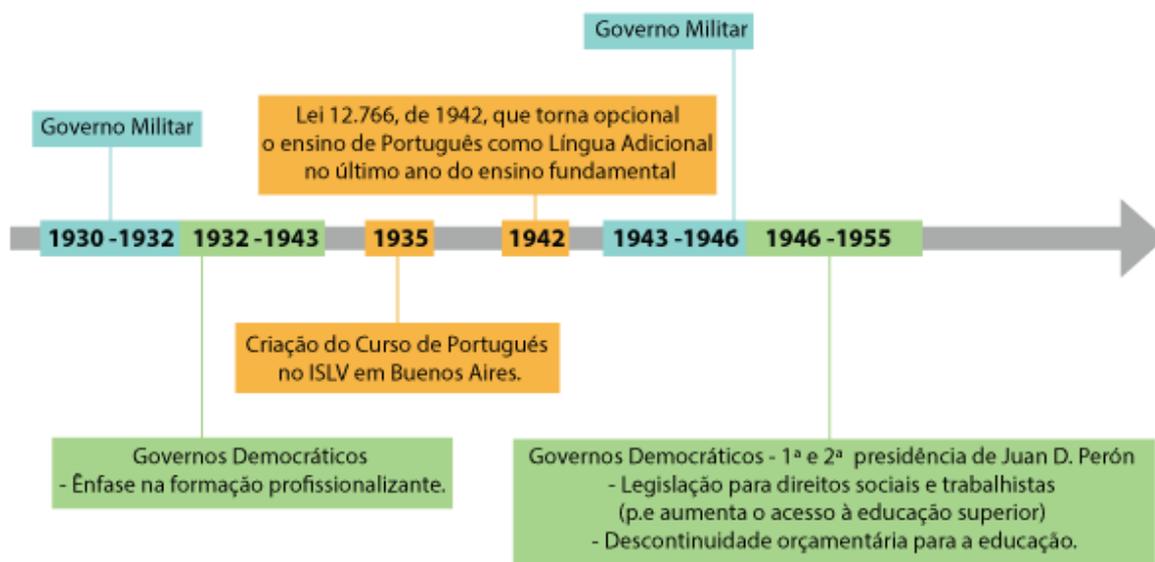
⁶⁶ Na década seguinte, entre 1955 e 1965, o ritmo de crescimento das matrículas universitárias se manteve (cf. LIONETTI, 2012).

⁶⁷ “Agentes da orientação nacionalista que o Estado imprime no ensino”.

programas de ensino dos Colégios Nacionais e das Escolas Normais, focando no desenvolvimento moral dos alunos. Houve, nessa época, uma forte presença dos princípios da Igreja Católica na educação pública, principal opositora das ideias políticas de esquerda. Inclusive, durante o governo militar de 1944, as autoras (*ibidem*) apontam para uma relativa autonomia dos institutos superiores de formação docente em relação ao poder político. Porém, os momentos de democracia ainda foram insuficientes para retomar os debates em torno da formação de professores e das condições de salário dos já formados.

Em seguida, sistematizamos os impasses políticos, entre 1930 e 1950, em um marco de expansão do acesso à educação, com especial atenção às políticas que dizem respeito ao PLA, que serão aprofundadas no Capítulo 3.

Figura 4 - Políticas de expansão e acesso à educação na Argentina entre 1930 e 1955.



Políticas de expansão e acesso à educação na Argentina entre 1930 e 1955

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bein (1999), Vila e Biggiotti (2000), Carli e Oliveira (2011), Schueller e Southwell (2011) e Lionetti (2012).

De acordo com o período apresentado, a política esteve fragmentada entre governos democráticos, golpes de Estado e governos militares. Quanto à educação, a formação profissionalizante aumentou a demanda, e a formação docente se manteve sem grandes oscilações. O investimento em educação teve impasses, devido, principalmente, a essas rupturas dos sistemas de governo. Contudo, durante o peronismo, houve mudanças sociais significativas, dentre elas, o maior acesso ao ensino superior. O modelo de ensino de línguas adicionais 3 + 2 (três anos de ensino de uma língua adicional mais dois de outra língua adicional) nas escolas médias foi instaurado por um decreto em 1942, que reformava os planos de ensino médio público com o argumento, aparentemente pedagógico, de que os alunos se concentravam melhor quando era ensinada uma língua adicional por vez (cf. ARNOUX e BEIN, 2015).

As combinações de quais línguas seriam ensinadas durante três anos e quais o seriam durante apenas dois, segundo os autores (*ibidem*), favoreceram o avanço do inglês, o qual aparecia em todas as possibilidades de combinação. Esses interesses são explicitados no próprio decreto, quando se afirma que estudar inglês teria motivações intelectuais e comerciais, enquanto estudar uma língua românica (francês ou italiano, pois o português não é mencionado) seria benéfico como cultural geral. Assim, vemos explicitada a relação entre projeto político e ensino de línguas, em que a assimetria entre as línguas adicionais justificaria, em parte, a inserção tardia do português no sistema educacional argentino.

Nesta seção, aprofundamos aspectos sobre a organização política, social, econômica e educacional adotada pela República Argentina no fim do século XIX até a primeira metade do século XX. Esse marco sustentava a crença de que a educação escolar seria determinante para a construção de uma homogeneidade cultural (e política), em um cenário em que ainda persistiam as desigualdades sociais e econômicas. A seguir, ocupamo-nos do percurso histórico da educação e da formação docente na segunda metade do século XX, período marcado, fundamentalmente, pela instabilidade política da transição dos governos militares e democráticos.

2.2. Formação de professores na segunda metade do século XX: o sistema educacional e a democracia interrompida

Nesta seção, trataremos de aspectos que caracterizaram a educação e a formação docente na segunda metade do século XX, em que houve transições entre os regimes ditatoriais e o processo de restabelecimento da democracia. Em seguida, abordaremos os pormenores da década de 1990 e fim do século. Apresentamos questões sobre a interrupção dos governos democráticos por parte do regime militar, a volta para a democracia e a relação com o sistema educacional e as políticas isoladas em prol da língua portuguesa, ainda sem grandes efeitos para o entorno nacional.

2.2.1. Ser docente em tempos de instabilidade política: entre a ditadura e o processo de democratização

Schueler e Southwell (2011) afirmam que, em meados do século XX, as noções de desenvolvimento, mídia e tecnologia foram apresentadas como novas demandas para o sistema educativo. A crise do sistema evidenciou a necessidade de se pensar na docência em um plano mais complexo. A partir da década de 1950, as mudanças nos modelos de desenvolvimento econômico e a difusão do pensamento da Cepal⁶⁸ promoveram uma relação mais estreita entre desenvolvimento educativo e desenvolvimento econômico. Assim, o Estado argentino buscou desenhar novas políticas para regular o ensino. Exemplo disso foi o *Estatuto del Personal Docente Nacional*, sancionado em 1958 para regular o acesso, categoria e estabilidade na carreira docente. A partir dessa ação, houve mudanças na organização sindical em prol da defesa dos direitos do trabalhador. Essa imagem do docente trabalhador – e sindicalizado – passou a se contrapor à concepção *apostólica* liberal da vocação do professor argentino.

Além disso, como apontam Schueler e Southwell (*ibidem*), houve, na segunda metade do século XX, um momento de desenvolvimento de alternativas no campo

⁶⁸ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Mais informações disponíveis em: <<https://www.cepal.org/pt-br>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

educacional perante a diversidade de cosmovisões (laica, religiosa, partidária, das escolas, universidades, sindicatos etc.) que enriqueceram as discussões sobre a complexidade da identidade latino-americana. A teoria social⁶⁹ teve grande influência nesse processo em que o sistema educativo formal era altamente questionado. Para Schueler e Southwell (*ibidem*), o gerenciamento dos institutos superiores de formação docente – pelas províncias e pelo setor privado – trouxe mudanças significativas para o sistema. Além de ter promovido uma modificação curricular em relação à formação docente, abriu espaço para discutir novas concepções sobre a reflexão pedagógica, sobre as condições de trabalho e a organização institucional predominante.

Conhecido também como nível *terciário*, esse conjunto de institutos de formação docente permitiram profissionalizar a carreira dos professores, ora pelo acréscimo de um curto tempo de formação, ora pela capacitação específica de técnicas e conhecimentos instrumentais. Os educadores passaram a ser vistos pela sua competência técnica e pelo desempenho trabalhista. Houve, portanto, um controle ideológico ao mesmo tempo que eram implementadas novas tecnologias para garantir a tão anelada modernização do Estado argentino (SCHUELLER e SOUTHWELL, 2011). Essa modalidade foi considerada uma alternativa por parte dos setores populares para dar continuidade aos estudos após o ensino médio e obter um título que, embora não fosse universitário, seria almejado por parte dos jovens argentinos porque representava uma oportunidade de profissionalização e porque ainda estava em crescimento o acesso às universidades.

O período de 1955 a 1983 foi marcado pela fragilidade do sistema de representação de partidos políticos e pela continuidade da expansão da escolaridade (VILA E BIGGIOTTI, 2000). Todavia, em 1970, 13% das crianças em idade escolar ainda não tinham acesso ao ensino fundamental, e 29% dos jovens entre 15 e 19 anos não haviam concluído esse nível. O sonho da formação cidadã viu-se interrompido pela instabilidade das instituições republicanas e pelo terrorismo de Estado, que exercia o autoritarismo violando os direitos civis e políticos. Nesse sentido, “El periodo 1973-1974 tuvo la particularidad de enfatizar la función de la educación como instrumento de “concientización” y liberación nacional”⁷⁰ (VILA e BIGGIOTTI, 2000, p.

⁶⁹ As obras que merecem destaque são as de Paulo Freire, Iván Illich, Everett Reimers, dentre outros (cf. SCHUELLER E SOUTHWELL, 2011, p. 174).

⁷⁰ “O período 1973-1974 teve a particularidade de enfatizar a função da educação como instrumento de “conscientização” e “liberação nacional”.

34). No marco da morte do presidente Juan Domingo Perón (1974), determinou-se o início de uma etapa em que as políticas educacionais tiveram como objetivo restabelecer a ordem (conservadora) do sistema.

Durante o período 1974-1983, as autoras (*ibidem*) enfatizam o papel da ditadura militar, a qual, perante perseguições políticas e insólitas formas de violência aplicadas, buscou disciplinar a educação por meio de substituição de conteúdos formativos (e críticos) por alternativas que tendiam a socializar os jovens de maneira hierarquizada e autoritária. Nas palavras das autoras, “fueron épocas de persecución del movimiento estudiantil, quema de libros, intervención en las universidades y profesorado y artistas en listas negras” (VILA e BIGGIOTTI, 2000, p. 35).⁷¹ Os professores, nos diversos níveis de ensino, eram monitorados quanto ao conteúdo ministrado nas aulas, pois qualquer suspeita de oposição ao regime era considerada crime.

Um exemplo do exposto anteriormente foi a restrição dos materiais didáticos utilizados na formação docente da época. “Historia de la educación general y argentina”, de Manganiello y Bregazzi (1959, apud ASCOLANI, 2001, p. 200), foi um exemplo das obras que mais se identificavam com uma historiografia ortodoxa, ideológica e metodologicamente liberal e sincrônica. Ascolani (2001) e Ascolani e Gondra (2011) assinalam que esse livro de formação – vigente por quatro décadas, ora pela concorrência escassa de outros manuais, ora pela confluência ideológica – influenciou o pensamento dos docentes nas Escolas Normais durante todo esse período. Para nos aproximar do contexto de produção desses textos, é necessário compreender que o mercado editorial era bastante restrito nas décadas de 1950-60, e o interesse mercadológico ia ao encontro de uma continuidade curricular do sistema educativo que parecia não mudar. Para Ascolani e Gondra (2011, p. 75), as produções argentinas

evitan involucrarse en las controversias y contiendas ideológico-políticas que surcaban la historiografía nacional, enarbolando la bandera de un hispanismo conciliador y de un espiritualismo a tono con los postulados de la Iglesia

⁷¹ “Foram épocas de perseguição ao movimento estudantil, queima de livros, intervenção nas universidades e licenciaturas e artistas [colocados] em lista negra”.

Católica, aunque sin ser de derivación teológica, siendo su principal confrontación contra el naturalismo y el positivismo.⁷²

Os autores (*ibidem*) se referem à obra de Manganiello e Bragazzi como uma produção que remete a uma América Latina *hispânica* não integrada, por exemplo, aos acontecimentos do Brasil. Em outras palavras, a história argentina nacional, o marco histórico europeu e a histórica da América Hispânica deixam de lado as outras duas Américas – a inglesa e a portuguesa – que “son objeto de un silencio, responsable [...] por cierta tradición de larga duración en la escritura – y en la enseñanza – de la historia de la educación” (ASCOLANI e GONDRA, 2011, p. 75).⁷³

Esse apagamento da história do país vizinho nos materiais didáticos foi uma prática contrária às tentativas de acordos entre a Argentina e o Brasil para fomentar a cultura e a língua nacionais de um país no outro. Conforme as discussões de Shohamy (2006) permitem antever, esses protocolos entre países ficariam apenas nos documentos oficiais como meras cartas de intenções, como aconteceu com as relações diplomáticas entre Juan Domingo Perón e Getúlio Vargas, que retomaremos no Capítulo 3.

Segundo Schueler e Southwell (op. cit.), as ditaduras da década de 1970 promoveram políticas educativas orientadas quase que exclusivamente para reforçar os padrões tradicionais de autoridade e mecanismos de controle ideológico também no sistema educativo. Dessa forma, o docente era colocado em uma posição de “gendarme de la soberanía ideológica” [...] vinculado a la enunciación de una “pedagogía de los valores” [...] y (a) una filosofía (tecnocrática) personalista” (SCHUELER e SOUTHWELL, 2011, p. 176).⁷⁴ Percebemos, dessa maneira, a influência de uma didática positivista, que buscava manter o currículo escolar em uma estrutura fixa com campos disciplinares previamente delimitados e inamovíveis.

⁷² “Evitan se envolver nas controvérsias e debates ideológico-políticos que abriam a historiografia nacional, levantando a bandeira de um hispanismo conciliador e de um espiritualismo ligado aos postulados da Igreja Católica, porém sem vínculo teológico e confrontando-se principalmente com o naturalismo e o positivismo”.

⁷³ “são objeto de um silêncio, responsável [...] por certa tradição de longa duração na escrita – e no ensino – da história da educação”.

⁷⁴ “sentinela da soberania ideológica” [...] vinculado à enunciação de uma “pedagogia dos valores” [...] e (a) uma filosofia (tecnocrática) personalista”.

Com o decreto 6680/56 de 1956, houve mudanças nos currículos do ensino médio, dentre os quais os de línguas estrangeiras. Um ano depois, também foram modificados os planos de ensino das licenciaturas em língua estrangeira, por meio do decreto 1270/57 (VARELA, 2006 apud BEIN, 2012). Porém, a organização e a oferta das línguas adicionais, no sistema público, continuaram funcionando sem grandes modificações. Mesmo com a implementação do *Profesorado de Portugués* no ISLV (licenciatura em PLA) e a criação do Centro de Estudos Brasileiros (por parte do governo do Brasil), em 1954, foi somente em 1971 que o português passou a ser oferecido como segunda língua adicional opcional em quatro escolas de nível médio em Buenos Aires.

Em 1985, a Resolução Ministerial 2.617 estabeleceu o ensino do português como segundo idioma estrangeiro nos *bachilleratos* (ensino médio) e, a partir de 1988, a oferta se estendeu a outras duas instituições da capital argentina (BRASIL, 2016). Arnoux e Bein (2015) mostram como, durante a segunda metade do século XX, o impacto das decisões políticas em educação determinou a exclusão do português dentre as línguas adicionais ensinadas nas escolas argentinas, em favor do francês, do inglês e, em alguns casos, do italiano. Apesar de alguns gestos políticos fazerem referência ao português, nesse período, o ensino de inglês ganhou espaço na Argentina, legitimando-se no espaço escolar.

Por outro lado, a situação das universidades argentinas em 1950, conforme Buchbinder (2005, apud CARLI e OLIVEIRA, 2011), teve avanços na implementação de medidas que facilitaram o acesso a um número maior de estudantes, com supressão de pagamentos, eliminação do vestibular, em 1953, e a criação de bolsas. Além disso, foi criada a *Universidad Obrera Nacional* para a formação superior dos trabalhadores. Porém, o golpe militar de 1955 voltou a implementar o sistema anterior de admissão tradicional.

Sem suportes institucionais para a permanência estudantil, os estudantes dos setores mais vulneráveis tinham grande dificuldade para se inserir e permanecer na universidade. Na década de 1950, Risieri Frondizi, reitor da UBA entre 1957 e 1962, foi um dos principais expoentes da ideia de que a universidade deveria ter um papel de guia da sociedade. Além disso, inspirado no modelo estadunidense, prezava pela igualdade de oportunidades e acreditava que a universidade devia ter a

responsabilidade de garantir as condições de estudo para os alunos que também trabalhavam.⁷⁵ Como filósofo, Frondizi defendia a exacerbação do nível intelectual de professores e alunos como “verdadeiros” mestres, reivindicação que ecoava as demandas reformistas de 1918. Mesmo com repercussão internacional, os efeitos das reformas propostas pelo então reitor da UBA não se estenderam para outras universidades nacionais; além disso, nem todas as faculdades da UBA alcançaram essas mudanças institucionais. Assim, em um momento histórico caracterizado por várias presidências, intervenções militares e instabilidade política, houve um crescimento elevado de estudantes no ensino superior (CARLI e OLIVEIRA, 2011). Por exemplo, em 1950, a Argentina tinha cerca de 80 mil estudantes no ensino superior. Até a década de 1960, o crescimento foi acentuado, e, em 1967, o número chegou a mais de 200 mil estudantes matriculados. Ademais, a proporção em relação à população do país era baixa, com pouco mais de 100 estudantes para 10 mil argentinos. O golpe militar de 1966 e a intervenção na UBA, conhecida como *Noche de los bastones largos*,⁷⁶ gerou abdicação de vários professores universitários do cargo docente.

A partir de 1958, durante o governo de Arturo Frondizi (1958-1962), foi sancionado o decreto 6.403, cujo artigo 28º estabelecia a possibilidade de criação de universidades privadas (CARLI e OLIVEIRA, 2011). Em contrapartida, Risieri Frondizi se manifestava, como reitor da UBA, em favor das universidades públicas e laicas. O impacto desse decreto esteve representado pela existência de 30 universidades na década de 1970, em que 21 eram privadas e apenas 9 eram públicas. Pouco tempo depois, a balança viria a se equilibrar com a criação de 19 novas universidades nacionais até 1974, como consequência de uma tentativa de cobertura regional (KROTSCH, 2005, apud CARLI E OLIVEIRA, 2011). Portanto, notamos que as reformas pensadas para o ensino superior, na segunda metade do século XX, tiveram impactos positivos, mesmo entre impasses políticos, problemáticas e horizontes diversos para as universidades argentinas.

⁷⁵ Cabe destacar que Frondizi, na década de 1940, antes de ser reitor da UBA, acreditava que a “elevação” do conhecimento das massas não era uma função especificamente universitária e que os termos “universidade” e “popular” se excluía reciprocamente. Dessa forma, manifestava oposição às ideias de popularização do conhecimento (cf. CARLI e OLIVEIRA, 2011, p. 199).

⁷⁶ *La noche dos bastones largos* foi uma retirada violenta de estudantes e professores de várias faculdades da Universidade de Buenos Aires, pela Polícia Federal Argentina, em 29 de julho de 1966. Mais informações disponíveis em: <<http://www.uba.ar/50nbl/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

O período entre 1976 e 1983 esteve marcado pelo acesso dos militares ao poder, por meio de golpes de Estado e consequente quebra da institucionalidade política (KAUFMANN e MARTINS, 2011). Os argumentos do regime ditatorial estavam focados em reorganizar e disciplinar a sociedade. Para esse fim, os instrumentos utilizados foram múltiplos: repressão, torturas, prisão clandestina e desaparecimento de pessoas, perseguição ao movimento operário, proibição e suspensão dos partidos políticos, dentre outros. Kaufmann e Martins (*ibidem*) ressaltam que, no caso da política educativa, durante a ditadura, estabeleceu-se um vínculo com a Doutrina da Segurança Nacional, cujo objetivo era modificar os planos de formação docente, programas e propostas curriculares, conteúdos mínimos, propostas editoriais, textos escolares de circulação nacional que ecoavam as pautas ministeriais oficiais. Além disso, o ideal da unicidade pedagógica – ou seja, considerar uma única finalidade para a educação – contribuiu para concretizar a redefinição de conteúdo, autores e tendências educativas. Em outras palavras, esse recurso ideológico procurou “constituir y profundizar una pedagogía centrada en los siguientes objetivos: formar, cultivar, disciplinar”⁷⁷ (*ibidem*, p. 228). Entre outras medidas, Kaufmann e Martins (*ibidem*) destacam a implementação do Plano Nacional de Aperfeiçoamento Docente aprovado em Assembleia Extraordinária pelo Conselho Federal de Educação, que, junto a grupos de pesquisa, comissões de assessoria e grupos acadêmicos, manifestaram-se a favor do governo militar. Uma luta para alcançar uma coesão em torno da tão desejada “identidade nacional” e de um Estado cristão que negava a legitimidade do conflito social.

Por sua vez, o processo de retomada da democracia na Argentina, a partir de 1983, também precisou do apoio das instituições educacionais e modalidades com maior trajetória. Dentre as medidas, em 1988, o plano *Maestros de Enseñanza Básica* (MEB) fez com que a formação de professores para o ensino fundamental estivesse centralizada nas instituições de ensino médio. Se dois anos de formação superior não universitária já era pouco tempo, a situação da formação docente teve o agravante da impossibilidade de se pensar na ampliação de períodos para a formação dos futuros profissionais. A realidade dos professores se debatia entre os anos de investimento

⁷⁷ “constituir e aprofundar uma pedagogia centralizada nos seguintes objetivos: formar, cultivar, disciplinar”.

na formação e as expectativas dos recém-formados serem inseridos no mercado de trabalho em um curto prazo.

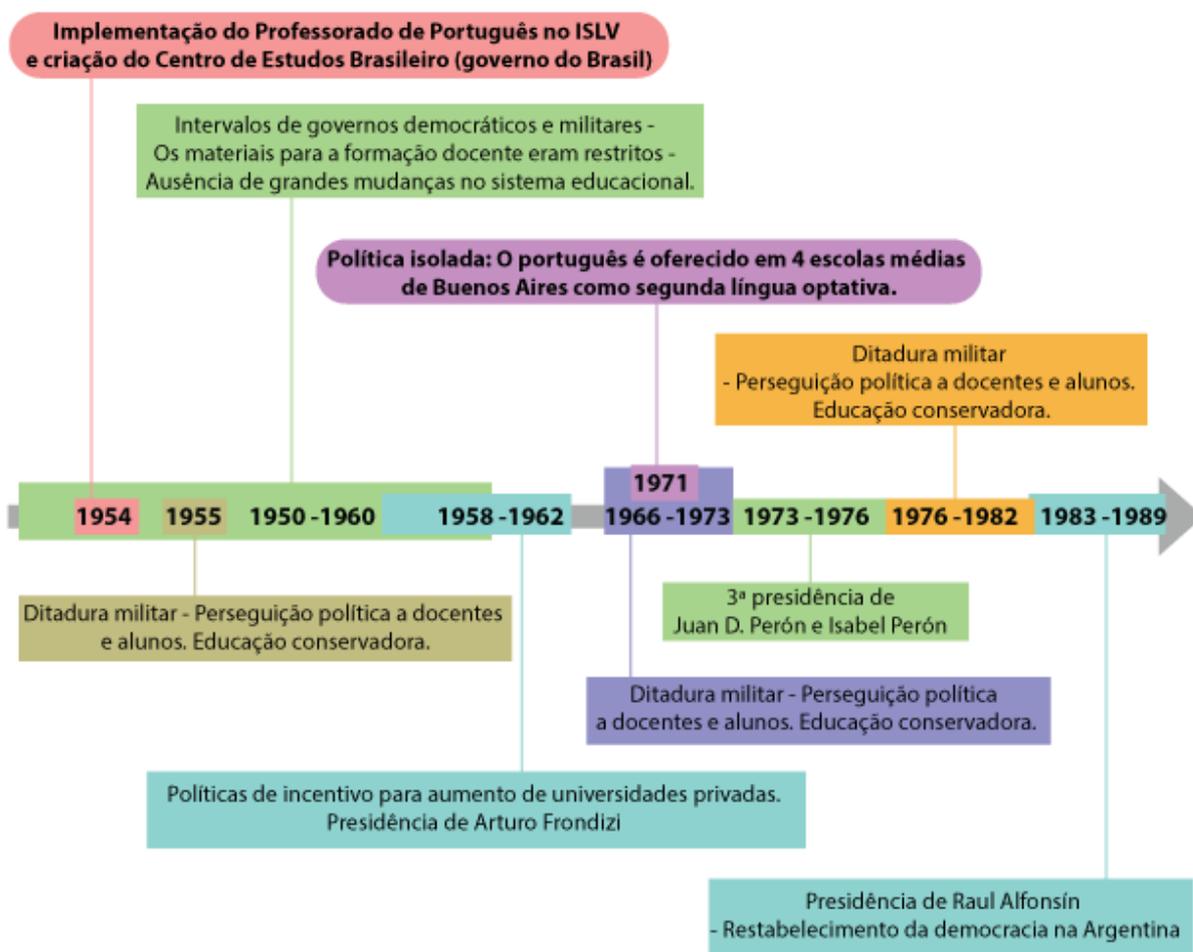
Em contraposição às tendências anteriores, a educação teve como objetivo a democratização, entre 1983 e 1989, e o papel do Estado foi determinante nessa transição. Mesmo assim, “se democratizó el nivel instrumental de lo político (normas, reglamentos, leyes), pero el nivel de “la política” o prácticas cotidianas implicó un esfuerzo más a largo plazo” (TENTI FANFANI, 1993, apud VILA e BIGGIOTTI, 2000, p. 35).⁷⁸ Nessa direção, os efeitos do governo democrático de Raúl Alfonsín (1983-1989) possibilitaram o funcionamento dos centros de estudantes, no nível médio e no universitário, com reincorporação de docentes, mudanças na modalidade de seleção e avaliação do ingresso aos níveis médio e superior e alterações nos planos de ensino de disciplinas. Embora alguns autores mencionem decretos e outras decisões políticas, não encontramos, nessa época, registros de legislação específica para o português (nem vigente nem vetada).

Segundo Bein (2012), somente em 1988, pela resolução ministerial 1.813/88, alterou-se a oferta de línguas adicionais no ensino médio, desta vez para o ensino de apenas uma língua adicional durante os cinco anos de escolaridade. No texto do documento oficial, uma das evidências do favorecimento do inglês foi que, embora fossem mencionados o inglês, o francês e o italiano, a interpretação final deixava uma brecha para que os diretores optassem pelo primeiro idioma (BEIN, *ibidem*).

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos pontos mais relevantes dessa subseção, em que a segunda metade do século XX esteve marcada pela instabilidade política entre governos democráticos e regimes militares.

Figura 5 - Principais medidas durante o período de ditadura e a volta à democracia na Argentina (1955-1989).

⁷⁸ “Democratizou-se o nível instrumental do político (normas, regulamentos, leis), porém o nível da ‘política’ ou práticas cotidianas demandou um esforço além e no longo prazo”.



Principais medidas durante o período de ditadura e a volta à democracia na Argentina (1955-1989)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bein (1999), Vila e Biggiotti (2000), Ascolani (2001), Ascolani e Gondra (2011), Carli e Oliveira (2011), Kaufmann e Martins (2011) e Schueller e Southwell (2011).

Conforme indicado na figura anterior, nesse período, as políticas para o português se reduzem a ações pontuais, uma vez que havia um forte interesse em relação à língua inglesa, devido às decisões dos governos e à expansão global dessa língua além das fronteiras nacionais. Contudo, no meio da instabilidade política entre os governos democráticos e militares, uma ação isolada nesse contexto local buscou promover a oferta, ainda que optativa, do ensino de português em quatro escolas de ensino médio de Buenos Aires. O impacto, porém, não foi em grande escala. Como apresentado na figura, a partir da segunda metade do século XX, foi criada a licenciatura de português em um dos institutos de formação docente. Contudo,

conforme lembra Varela (2014), para que alcance seus objetivos, uma política linguística deve vir acompanhada de um planejamento estruturado. Além disso, a criação do Centro de Estudos Brasileiros, por parte do governo brasileiro, não teve alcances significativos, talvez por coincidir com uma época de descontinuidades na política local que, depois de um longo período de ditaduras militares, voltou à democracia somente na década de 1980.

Nessa subseção, discutimos aspectos em torno da educação e sua relação com a formação docente durante a segunda metade do século XX, com intervalos de governos democráticos e militares, até o restabelecimento definitivo da democracia, a partir de 1983. A seguir, apresentamos as perspectivas docentes na última década do século XX, perante as tentativas de o Estado alcançar uma integração regional política, econômica, social e cultural.

2.2.2. Perspectivas docentes na década de 1990: políticas de integração regional por parte de um estado neoliberal

A configuração do Mercosul, na década de 1990, representou, segundo Diniz (2010), um ponto de inflexão na instrumentalização do PLA. Também é possível observar os efeitos da formação desse bloco na política linguística argentina. Em 1992, por exemplo, surgiu a primeira licenciatura ou *Profesorado Universitario de Portugués*, oferecido de forma permanente, na Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário (UNR). Essa e outras ações em torno da formação de professores de PLA pareciam se concatenar com os interesses do Mercosul em fomentar a aprendizagem das línguas envolvidas no bloco.⁷⁹ Todavia, “frente a la realidad de un constructo jurídico de alcance puramente comercial, no cabía la esperanza de que desde las esferas oficiales se promovieran proyectos de integración cultural o lingüística” (VARELA, 2007, p. 170).⁸⁰ A despeito disso, conforme argumenta a autora (*ibidem*), projetos político-linguísticos paralelos foram concebidos e implementados pela própria sociedade civil, consolidando-se por meio

⁷⁹ Na mesma direção, Arnoux (2011) e Arnoux e Bein (2015) citam a União de Nações Sul-americanas (Unasul), que se constitui como marco de reflexão glotopolítica.

⁸⁰ “Diante da realidade de um construto jurídico de alcance puramente comercial, não cabia a esperança de que, desde as esferas oficiais, se promovessem projetos de integração cultural ou linguística”.

de associações, em que os professores de português reclamavam políticas de plurilinguismo a um Estado que ainda postergava essas discussões na sua agenda política.

Como lembram Vila e Biggiotti (2000), o Estado neoliberal do fim do século XX foi marcado pela concentração do poder econômico, aumento do desemprego, desigualdade social e segmentação educativa, isto é, oportunidades distintas de acordo com o setor social. Vemos, assim, que o direito à educação passa a ser entendido como um serviço de consumo. Em 1993, o Congresso Nacional sancionou a Lei Federal de Educação 24.195, a fim de mudar a estrutura do sistema educativo. Dessa forma, o sistema foi integrado em cinco níveis: Educação Inicial, para crianças entre três e cinco anos de idade (obrigatória apenas no último ano); Educação Geral Básica (EGB), obrigatória e com duração de nove anos; Educação Polimodal⁸¹ (não obrigatória e com duração mínima de três anos); Educação Superior (universitária e não universitária⁸²) e Educação Quaternária (pós-graduação). Para Vila e Biggiotti (2000), na Argentina do fim do século, houve uma tentativa de reforma na educação perante a ausência de respostas das demandas do sistema educativo.

O cenário de crise na educação também era social: crise do mercado de trabalho e pela falta de representação do sistema político. Segundo Schueler e Southwell (2011), embora a profissionalização docente fosse um dos princípios mais relevantes no marco das reformas educativas da década de 1990, as discussões em torno do trabalho do docente já estavam presentes desde a criação dos sistemas educativos nacionais. A profissionalização é socialmente representada como “una interpelación que instituye al docente profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente” (SCHUELER e SOUTHWELL, 2011, p. 183).⁸³ Nesse campo de significações, as disputas giram em torno do profissional

⁸¹ A educação secundária na Argentina também é chamada de *Polimodal*, já que permite ao aluno escolher a sua orientação antes do egresso, que dura normalmente três anos, apesar de algumas escolas terem um 4º ano. Mais informações disponíveis em: <<https://www.fmmeduacion.com.ar/estructura-del-sistema-educativo-argentino/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁸² A Lei 24.195 reconhece como educação superior não universitária os institutos de formação docente e os institutos de formação técnica (cf. VILA E BIGGIOTTI, 2000, p. 37).

⁸³ “uma interpelação que institui o docente profissional não somente como modelo, mas na reivindicação de tradição sempre existente”.

da educação com direito a melhores condições de trabalho e do docente profissional como produto de uma formação diferenciada.

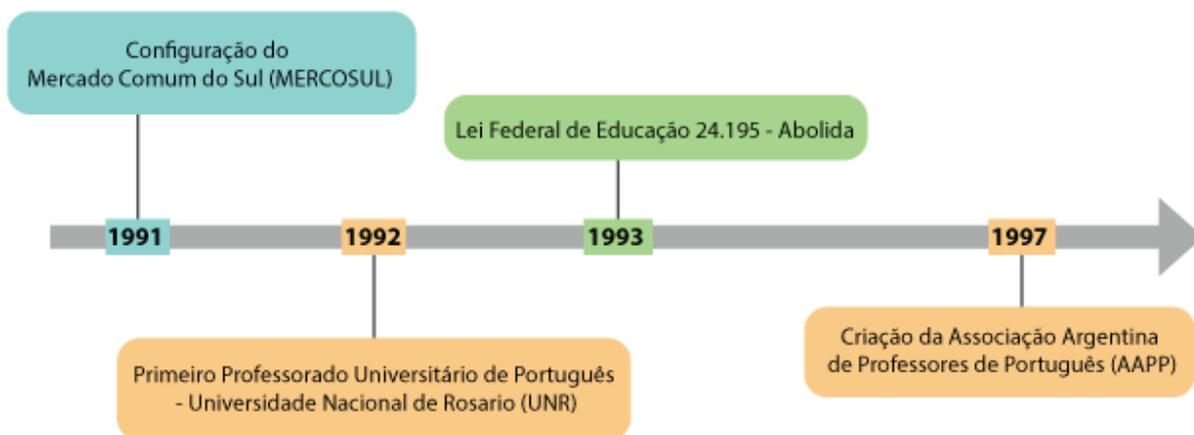
Nessa década, as políticas linguísticas na América do Sul estiveram marcadas pelo conflito entre a integração global, representada pelo papel do inglês, e a integração regional, por meio das tentativas do bilinguismo português e espanhol (HAMEL, 2008, 2013a). Para Hamel (*ibidem*), a política linguística do Mercosul se constituiu como uma tentativa de integração geolinguística e cultural (em oposição às tradições de longa data) que propôs novas alternativas para o plurilinguismo. Assim, a participação dos países-membros do bloco de uma integração econômica poderia trazer também a possibilidade de integrar sujeitos e culturas.

O autor lembra que a Argentina, assim como o Uruguai, desenvolveu políticas nacionalistas até a década de 1990 que excluíram o português do sistema educativo por considerarem o Brasil como uma potencial ameaça militar e econômica (HAMEL, 2013a). Como consequência de mudanças nas políticas regionais, houve inicialmente um aumento, tanto de falantes de português quanto de espanhol, cujo interesse era aprender a língua do outro. Em seguida, na primeira década do século XXI, a Argentina e o Brasil desenvolveram políticas linguísticas para fomentar o ensino e a aprendizagem das línguas portuguesa e espanhola, respectivamente, como veremos na Seção 2.3.

À diferença do inglês, as línguas oficiais do Mercosul foram definidas como línguas de integração e participação, perspectiva que as separa das outras línguas (HAMEL, 2013a). Em teoria, essas línguas seriam integradas na base de um sistema bilíngue de comunicação e de uma identidade regional construída em torno de duas línguas com o mesmo status nacional, regional e internacional. Até a atualidade, os debates ainda circulam em torno da implementação do ensino de português e espanhol nos países membros do Mercosul, e no caso da Argentina a legislação contempla a obrigatoriedade da oferta do português nas escolas de nível médio (e fundamental para as escolas que têm fronteira com o Brasil).

Essa e outras decisões foram destaque na década de 1990, conforme sistematizamos a seguir.

Figura 6 - Principais acontecimentos no contexto local e regional na Argentina da década de 1990.



Principais acontecimentos no contexto local e regional na Argentina da década de 1990

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vila e Biggiotti (2000), Varela (2007) e Diniz (2010).

Conforme apresentamos, houve, nessa década, esforços para integrar a região, depois de muitas décadas de uma política escolar que parecia não sofrer mudanças significativas, na qual o inglês predominava como língua adicional privilegiada nas escolas médias públicas em relação ao francês, ao italiano e, em menor medida, ao português e ao alemão. Na década de 1990, abriu-se um novo espaço para políticas linguísticas relativas às línguas regionais na Argentina.

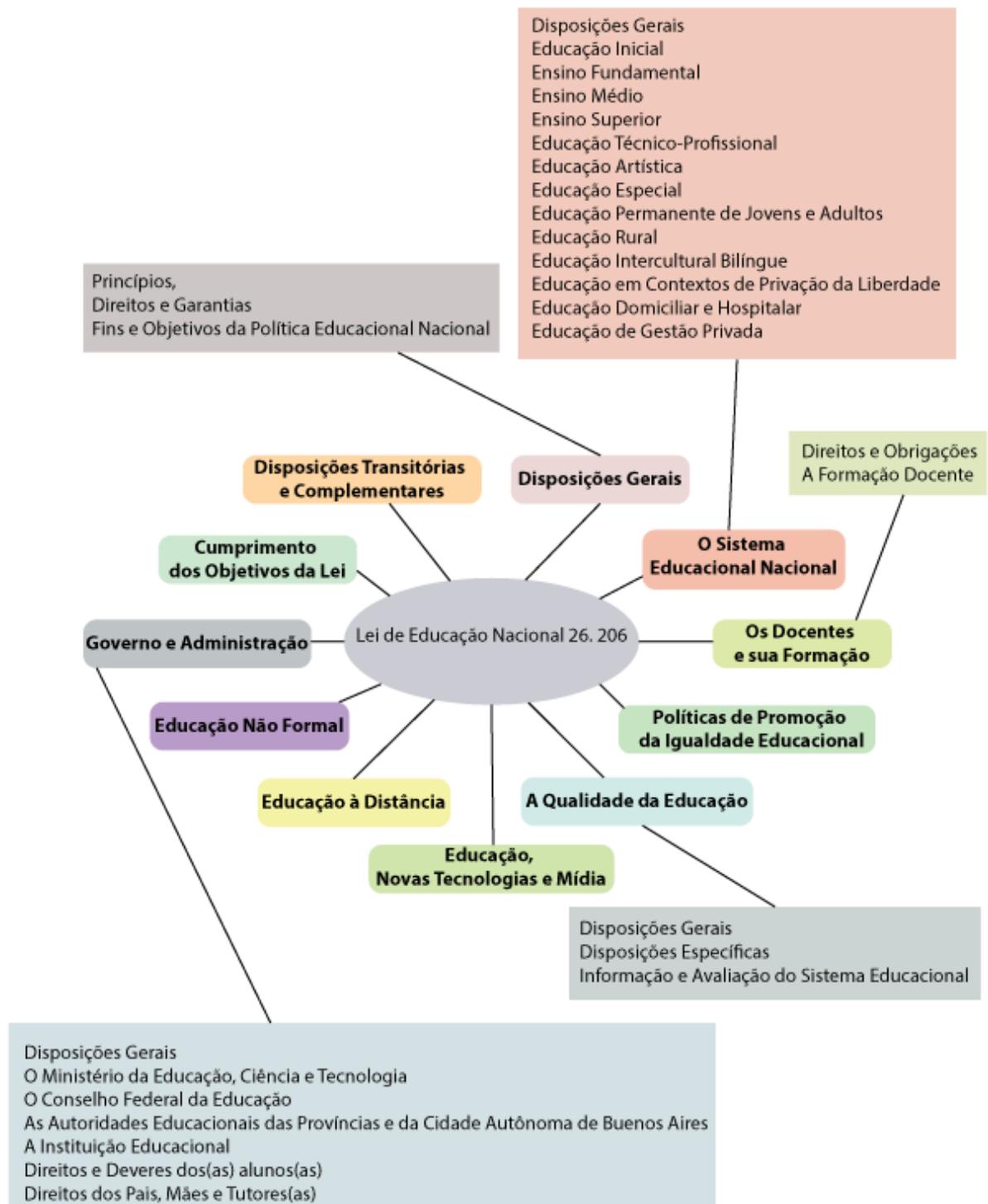
No âmbito das línguas, houve, segundo Arnoux e Bein (2015), um tríplice movimento global, marcado pela presença cada vez mais massiva do inglês como língua mundial, pela reivindicação das minorias nacionais e suas línguas e pela reforma educacional em prol do plurilinguismo. No plano nacional, os autores (*ibidem*) apontam para os governos de Carlos Menem (1989-1999) e Fernando de la Rúa (1999-2001), os quais, com um discurso progressista, tentaram “federalizar” a educação (*ibidem*, p. 24) para reduzir os gastos do Estado. Assim, as universidades nacionais foram as únicas que ficaram com filiação federal, enquanto as instituições de ensino médio e terciário foram deslocadas para a gestão provincial.

A próxima seção se detém em aspectos relevantes para a educação nas primeiras décadas do século XXI, que teve reformas profundas na área, além da legislação específica para o português.

2.3. Políticas educacionais nas primeiras décadas do século XXI: em torno da legislação para línguas adicionais

Como consequência da crise política, social e econômica em 2001, foi preciso (re)pensar os rumos da educação. Em 2003, com a chegada de Nestor Kirchner ao poder (2003-2007), retomou-se a discussão sobre o papel do Estado nas decisões em matéria de educação. A Lei 26.206 de Educação Nacional foi sancionada em 2006 e substituiu a normativa de 1993, colocando a educação como um bem público e como política de Estado. Essa lei foi concebida junto a outras normativas, como a lei de financiamento educativo, o fundo nacional de incentivo docente, a lei de educação sexual integral e a lei de proteção integral das crianças e adolescentes. A seguir, apresentamos a organização da Lei 26.206, em que os artigos se encontram redigidos em uma classificação por títulos (**negrito**) e capítulos (**padrão**).

Figura 7 - Estrutura da Lei de Educação Nacional 26. 206, de 2006, na República Argentina.



Estrutura da Lei de Educação Nacional 26. 206 de 2006 na República Argentina

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Argentina (2006).

Conforme o exposto, vemos como a lei contempla mudanças de diversos tipos, por exemplo, uma seção para a formação docente e para a educação intercultural bilingue. Nas disposições específicas, menciona-se a obrigatoriedade de ensino de

pelo menos uma língua adicional, tanto no nível fundamental quanto no médio (Art. 87°). A reforma da Lei de Educação Nacional 26. 206 trouxe mudanças para o sistema, e “para asegurar la calidad de educación, cohesión e integración nacional [...]” o Ministério da Educação, de acordo com o Conselho Federal de Educação (Art. 85°), “definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de escolaridad obligatoria” (ARGENTINA, 2011, p. 7).⁸⁴ Além disso, em termos gerais, o sistema educativo nacional argentino se reorganizou sem quebrar as bases federais nem a autonomia das províncias. A partir de então, o Conselho Federal de Educação passaria a funcionar como um eixo estratégico de organização do sistema.

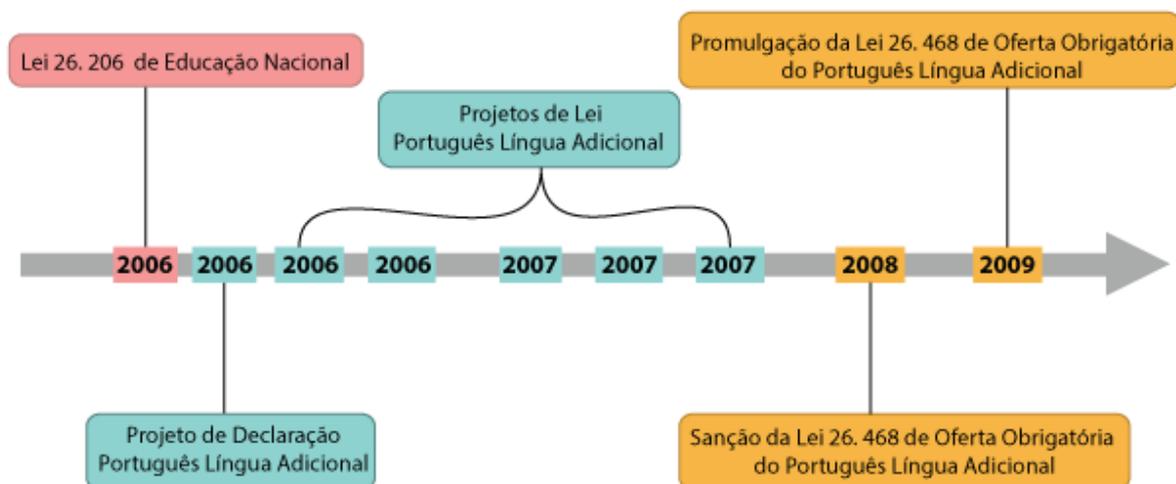
Em 2009, a Lei 26.468, que analisaremos no Capítulo 3, foi promulgada. Essa lei tornou obrigatória a oferta de português em todas as escolas de ensino médio do sistema educativo nacional, bem como nas escolas de fronteira a partir do ensino fundamental. Além disso, determinou-se que a obrigatoriedade da oferta deveria ser cumprida gradativamente, até 2016 (ARGENTINA, 2009). E estabeleceu-se que o Instituto Nacional de Formação Docente seria o responsável pela promoção da formação de professores de português de acordo com o período de implementação (2008-2016). De forma similar, a lei conferiu ao Ministério da Educação a responsabilidade por convocar as universidades a fomentarem ofertas acadêmicas de licenciaturas na área.

A seguir, apresentamos uma síntese das principais leis em torno da educação na Argentina e do marco que teve como resultado a promulgação da lei do português.⁸⁵

Figura 8 - Educação Nacional na Argentina na década de 2000: trajetória da legislação em torno do Português como Língua Adicional.

⁸⁴ “Para asegurar a qualidade de educação, coesão e integração nacional [...]”, o Ministério da Educação, de acordo com o Conselho Federal de Educação (Art. 85°), “definirá estructuras e conteúdos curriculares comuns e núcleos de aprendizagens prioritárias em todos os níveis e séries de escolaridade obrigatória”.

⁸⁵ Tanto os projetos de lei quanto a Lei 26. 468 serão analisados no Capítulo 3.



Educação Nacional na Argentina na década de 2000:
Trajetória da legislação em torno do Português como Língua Adicional

Fonte: Elaborado pela autora a partir Argentina (2006, 2007, 2009).

A figura mostra o percurso dos projetos de declaração e de leis que foram apresentados a partir de 2006 e que tiveram como resultado a sanção e promulgação da lei de ensino de português no território nacional, em 2008 e 2009, respectivamente.⁸⁶

Outro acontecimento decorrente da Lei 26.206 foi a oficialização dos Núcleos de Aprendizagem Prioritária de Línguas Estrangeiras para ensino fundamental e médio (NAP), aprovados pelo Conselho Federal de Educação em 2012, pela Resolução 12/181 (ARGENTINA, 2012). Trata-se de parâmetros curriculares que visam a orientar propostas formativas (ARGENTINA, 2006), que, dentre outros aspectos, citam a importância de pensar o ensino de línguas adicionais e a valorização da cultura própria e de outras (ARGENTINA, 2012), bem como a importância de compreender e trabalhar diferentes sentidos que circulam em torno das línguas e suas variações. Carbonetti e González (2017) identificam os NAP como uma base para o ensino em todo o território nacional. Pelo fato de cada jurisdição possuir sua própria normativa em relação a leis, propostas curriculares, regulamentação, entre outros, a análise das políticas linguísticas deve ser realizada considerando as peculiaridades

⁸⁶ No Capítulo 3, analisaremos a Lei de português 26.468 e os projetos de lei (entre 2006 e 2007) que antecederam a legislação de 2009, bem como as leis provinciais posteriores à Lei nacional 26.468.

de cada contexto, o que vai ao encontro da necessidade, destacada por Varela (2014), de que as políticas linguísticas levem em conta as particularidades dos atores e seus contextos.

O panorama nacional de aplicação da lei, segundo Ardini e Moyano (2015), contempla o ensino de português em algumas escolas de ensino médio, com maior concentração em Buenos Aires e Entre Ríos, e em menor medida nas províncias de Corrientes, Chaco, Jujuy, Misiones, Santa Fe, Santiago del Estero e Tucumán. Além das escolas de fronteira, na Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), ensina-se português em nove escolas de ensino fundamental, e em três *Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros* (CECIE), conforme discutiremos na Seção 3.3. Esses registros revelam que, embora venha sendo ampliada, a oferta ainda está longe de alcançar o previsto pela Lei 26.468.

Quanto à situação atual da formação docente, as instituições superiores que concentram a demanda de alunos compreendem as universidades e os Institutos Superiores de Formação Docente. Porém, em 22 de novembro de 2018, o poder legislativo da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) aprovou por votação o projeto de “Lei da Formação Docente do Sistema Educativo e criação da Universidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires - UniCABA” (BUENOS AIRES, 2018), que pretende concentrar a formação docente em uma única universidade. Claramente, essa medida coloca em risco o andamento dos 29 Institutos de Formação Docente que existem há muito tempo e contam com uma reconhecida trajetória acadêmica. Desse total, duas instituições formam professores de português, o ISLV “Juan Ramón Fernández” e a Escola Normal Superior em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”.

A lei UniCABA busca definir lineamentos de política educativa para a formação docente, cujos objetivos são expressos no artigo 3º. Entre estes, objetiva-se hierarquizar e revalorizar a formação docente, promover uma formação inicial e continuada sólidas (no item b - vii, há menção a uma formação docente que compreenda a diversidade e pluriculturalidade, sem especificações sobre línguas), gerenciamento de planos, programas e projetos para a formação docente nos Institutos de Formação Docente, coordenar e articular ações de cooperação acadêmica e institucional entre os Institutos de Formação Docente e outras instituições acadêmicas, dentre outros (BUENOS AIRES, 2018).

Desde que a notícia do então projeto de lei foi veiculada na mídia argentina, em 2017, durante quase um ano, organizações de professores e estudantes vinculados aos cursos de formação docente da Cidade de Buenos Aires organizaram protestos e elaboraram comunicados oficiais,⁸⁷ posicionando-se contra o projeto de lei, principalmente pela falta de consulta a seus atores no debate de uma decisão que diz respeito à formação docente. Por exemplo, o coletivo de docentes “#coletivoJVGenDefensadelos29,” do *Instituto Superior del Profesorado* (ISP) “Joaquín V. González”, elaborou documentos, organizou encontros e compartilhou informação sobre o andamento do projeto.⁸⁸

Nessa direção, a análise de Fanjul, Azar e Alvarez (2018) mostra que, até o presente momento, a formação de professores encontra-se principalmente sob a gestão dos Institutos de Formação Docente – ensino superior não universitário – que, conforme vimos no início do capítulo, têm uma vasta trajetória e reconhecimento por parte da sociedade. Os autores (*ibidem*) chamam a atenção para o fato de que as justificativas do governo se baseiam em aspectos de reforma educativa discutidos em uma publicação do Banco Mundial – “Professores excelentes”⁸⁹ – e em informações estatísticas como o crescimento da matrícula do sistema educacional nos diferentes níveis durante os últimos anos. Além disso, o governo argumenta que essa expansão não estaria acompanhada o suficiente pelo número de egressos dos Institutos de Formação Docente. Outro argumento para criação da nova universidade de formação

⁸⁷ Dentre as ações, o Conselho de Educação Superior de Gestão Estadual (CESGE) se posicionou contra o projeto de lei por meio de um documento oficial, em assembleia geral, após início do tratamento do projeto, em 6 março de 2018. O CESGE busca preservar as estruturas e identidades das licenciaturas, exigindo à Legislatura garantir a continuidade dos 29 Institutos de Formação Docente de gestão estadual, seus parâmetros institucionais, formas de governo e participação democrática. Mais informações disponíveis em: <<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/institucional/docs/cesge2018-objetivos.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

⁸⁸ O coletivo de docentes do ISP “Joaquín V. González” compartilhou, no site institucional, uma série de documentos e convocatórias, incluindo uma carta da reitora da instituição, reflexões sobre a viabilidade da UniCABA, uma carta resposta à ministra de Educação do governo da CABA, a convocação da comunidade acadêmica para exigir coletivamente ao Legislativo a abertura para o debate, além de documentos acadêmicos que se posicionam contra os argumentos no texto do projeto de lei. Disponível em: <<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/institucional/ColectivoJVGenDefensadelos29.php#>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

⁸⁹ O documento “Professores excelentes” foi publicado pelo Banco Mundial em 2014 e se refere, dentre outros, à qualidade dos professores da América Latina e Caribe em relação ao avanço regional para uma educação de qualidade similar à dos países desenvolvidos. O texto completo traduzido para o português encontra-se disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

docente seria o número insuficiente de docentes egressos para ocupar as vagas nas escolas da CABA, que não teria alcançado o mesmo crescimento que em outras regiões do país.

Em contraposição, Fanjul, Azar e Alvarez (*ibidem*) afirmam que esses argumentos do governo não são coerentes com a realidade da formação docente nesse contexto. Eles analisam aspectos sobre o crescimento da matrícula do sistema educacional e da formação docente na Cidade Autônoma de Buenos Aires. Os autores (*ibidem*) explicam que houve uma pequena descontinuidade do crescimento da formação docente posterior a 2007 devido à implementação da Lei de Educação Nacional de 2006, a qual, dentre outras medidas, aumentou a carga horária nos planos de ensino de formação docente, e isto exigiu mais um ano de formação nas licenciaturas, provocando um atraso na conclusão de curso desses novos docentes durante alguns anos. Fanjul, Azar e Alvarez (*ibidem*) argumentam que os registros de formação docente apresentados pelo governo consideram estudos a partir de 2007 sem levar em consideração essa variável. Portanto, a informação apresentada indicaria, por exemplo, que, em vez de focar no número de docentes, as políticas deveriam fortalecer os cursos que já existem, considerando que, das 29 instituições, apenas duas oferecem licenciaturas em PLA.

A criação da Universidade da Cidade Autônoma de Buenos Aires – UniCABA – está prevista no artigo 17º da lei. Seus objetivos, conforme o artigo 20º, compreendem, entre outros, promover práticas pedagógicas inovadoras e ações de formação docente que valorizem o papel profissional do docente do século XXI. Fanjul, Azar e Alvarez (2018) também se referem à proposta do governo de hierarquização da carreira docente. Nesse caso, essa mudança aconteceria por meio da criação de uma instituição com status universitário, medida que se traduz em um questionamento direto à trajetória e à qualidade da formação docente superior não universitária. Em outras palavras, a crítica à proposta do governo seria que, no lugar de fortalecer espaços de formação das licenciaturas que já existem, deseja-se criar uma instituição universitária que centralize a formação docente, como se esses cursos estivessem enfrentando problemas na preparação de futuros docentes. O texto do projeto de lei⁹⁰

⁹⁰ Os documentos de trabalho sobre a criação da UniCABA, isto é, o projeto de lei com apenas o texto que diz respeito à criação da UniCABA, ao informe de diagnóstico da CABA, aos fundamentos iniciais do modelo universitário e perfil do egresso docente estão disponíveis para consulta no site institucional do governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires, desde 24 de maio de 2018. Mais informações:

foi modificado depois das diversas repercussões negativas na comunidade acadêmica, pois, na versão inicial – apresentada em 30 de novembro de 2017 –, a promulgação da lei autorizaria o Poder Executivo a transferir os Institutos Superiores de Formação Docente de gestão pública para a UniCABA, ou seja, essas instituições seriam extintas. No entanto, como resultado das reivindicações do coletivo da sociedade civil, no texto da lei sancionada em 2018, garante-se que:

los Institutos de Formación Docente funcionan y continuarán funcionando garantizando la igualdad, la equidad, y respetando en un todo, los lineamientos que en materia de política educativa define el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de acuerdo a los fines y objetivos que se establecen en la presente Ley (BUENOS AIRES, 2018, Art. 17^o).⁹¹

Além da afirmação da continuidade das licenciaturas existentes, notamos que, no artigo 29º do texto da versão aprovada, é contemplada a coexistência entre os Institutos de Formação Docente e a UniCABA, por meio da ação articuladora do Ministério da Educação. Essa disposição também gerou controvérsias, pois grande parte da comunidade educativa interpreta essa medida de coexistência como uma diluição progressiva dos institutos a longo prazo. Essa e outras contestações encontram-se expressas no mesmo documento da lei sancionada como “Despachos de minoria” (BUENOS AIRES, 2018). Preliminarmente, podemos afirmar que, se esses institutos fossem extintos, o principal impacto para a formação de professores de português na Argentina seria a redução do número de instituições que oferecem licenciaturas na área.⁹²

Nessa seção, vimos como, ao longo do século XX, as políticas em relação à área da educação focalizaram a formação de professores para o ensino fundamental e médio, medida que permitiu a expansão da oferta e das instituições de formação docente. Progressivamente, algumas línguas adicionais foram incorporadas ao

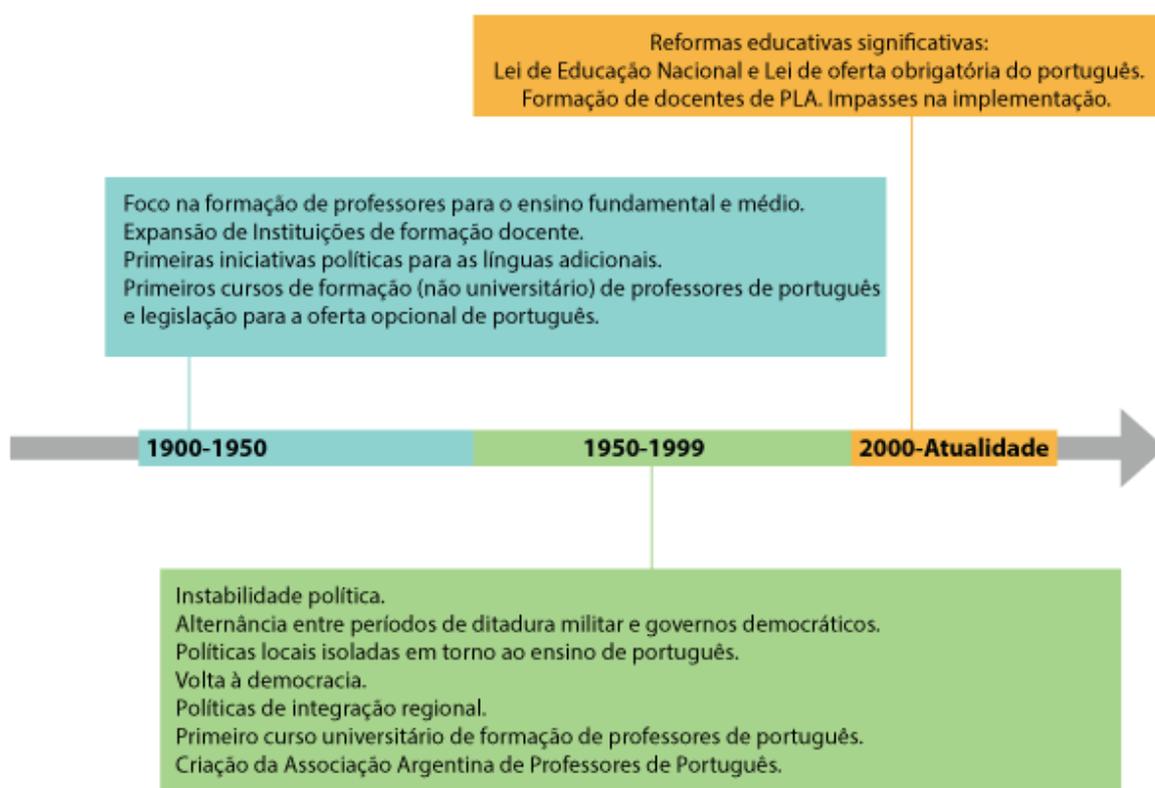
<<http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/documentos-de-trabajo-sobre-la-creacion-de-la-unicaba-0>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

⁹¹ “Os Institutos de Formação Docente funcionam e continuarão funcionando garantindo a igualdade, a equidade e respeitando como um todo os lineamentos que em matéria de política educacional defina o Ministério da Educação e Inovação da Cidade Autônoma de Buenos Aires, de acordo com os fins e objetivos que se estabelecem na presente lei”.

⁹² Na atualidade, duas dessas instituições de formação de professores oferecem licenciaturas na área de PLA, isto é, o *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”* e a *Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”*.

sistema e, já quase no fim da primeira metade do século XX, aparece, pela primeira vez, uma legislação específica para o ensino de português, ainda que a oferta fosse opcional. Já no século XXI, a formação de docentes de PLA foi influenciada pelas discussões em torno dos processos de integração regional e da importância do ensino das línguas regionais iniciadas na década de 1990. Por fim, observamos, por meio da Figura 9, a seguir, as decisões que dizem respeito à formação docente na área de Português Língua Adicional na Argentina, e apresentamos uma síntese do percurso histórico dos séculos XX e XXI discutido nesta seção.

Figura 9 - Síntese do percurso histórico da formação de professores na Argentina e de políticas para o português.



Síntese do percurso histórico da formação de professores na Argentina e de políticas para o português.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da sistematização de informações da Seção 2.

No capítulo a seguir, apresentamos uma análise mais aprofundada sobre o percurso histórico da formação docente em português na República Argentina, desde seu início até o momento presente.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL NA ARGENTINA

Conforme discutimos no capítulo anterior, a Argentina entrou no século XX em um marco de normas de Estado direcionadas para uma educação nacional e monolíngue. Isto justificaria, em parte, o apagamento da diversidade social e cultural em documentos oficiais, além do incipiente investimento federal na área de línguas adicionais. Nesse sentido, vimos como a Lei 1.420 de Educação Comum (op. cit.), de 1884, de educação pública, gratuita e obrigatória contemplava aspectos do ensino da língua oficial sem menção às línguas adicionais.

Somente nas primeiras décadas do século XX, ao planejar certas políticas educativas, incluindo as concernentes à formação de docentes, o Estado passou a levar em conta algumas línguas adicionais. Por sua vez, os países vizinhos – tanto o Brasil quanto os de língua oficial espanhola – demonstravam interesse pelas línguas adicionais europeias de maior prestígio, isto é, o francês – que depois seria deslocado pelo inglês –, além do italiano e do alemão. Essas línguas foram, durante muito tempo, mais valorizadas do que as línguas regionais (HAMEL, 2003).

O presente capítulo se detém, por um lado, em momentos em que o português foi completamente excluído ou considerado apenas uma entre outras línguas a serem difundidas e ensinadas na Argentina; e, por outro, em políticas específicas que deram maior espaço ao português.

3.1. A língua portuguesa na Argentina da primeira metade do século XX: interesses diplomáticos e tentativas de formação docente em uma conjuntura de transições

Como vimos anteriormente, as relações históricas entre a Argentina e o Brasil datam da época das independências e constituição dos Estados nacionais. Ao longo da segunda metade do século XIX, a rivalidade predominou sobre a cooperação entre os dois países, principalmente pela dominação territorial (CANDEAS, 2010). No

entanto, durante a primeira metade do século XX, houve iniciativas para restabelecer os laços por meio de diversos graus de cooperação (BEIN, 2012; 2016), mesmo que a instabilidade conjuntural ainda oscile entre momentos de rivalidade e cooperação, por pelo menos nas sete décadas seguintes (CANDEAS, 2010).

Essas tensões históricas, segundo Bein (2012; 2016), justificam-se tanto pelas conjunturas locais (expansão do território geopolítico, interesses econômicos) quanto pelas prioridades da política externa circunstancial internacional (nesse primeiro momento, a Argentina teve maior inclinação pelos interesses britânicos e o Brasil pelos Estados Unidos). Embora aliados em enfrentamentos bélicos regionais (por exemplo, na guerra da Tríplice Aliança⁹³), um país enxergava o outro como possível potência de dominação no contexto sul-americano. Para amenizar essas tensões, a assinatura do “Tratado ABC” de cooperação exterior (1915)⁹⁴ foi um exemplo de aproximação entre a Argentina, o Brasil e o Chile. Esses momentos de aproximação e distanciamento também se veriam refletidos na ausência de políticas de difusão (e ensino) da língua do vizinho ainda durante algumas décadas.

Nessa época, a Argentina buscava fortalecer suas fronteiras geopolíticas por meio da construção de um imaginário de identidade nacional. Embora a porcentagem de imigrantes tenha sido muito alta, houve um processo de assimilação acelerada do espanhol como língua oficial. Conforme Hamel (2003), uma possível explicação para essa assimilação pode ser o fator econômico, pois essa população, por meio da agricultura e pecuária, teve um crescimento econômico e um nível de vida mais favorável na Argentina do que na Europa. Hamel (*ibidem*) e diversos autores argentinos (ARNOUX e BEIN, 1997; BEIN, 1999; VARELA, 1999; AXELRUD, 1999) também apontam para uma política de assimilação dos imigrantes que teve sucesso na construção de uma identidade argentina monolíngue devido, principalmente, ao desenvolvimento precoce de uma educação pública com níveis acadêmicos e científicos satisfatórios, baseados no modelo positivista europeu. Essa política linguístico-educacional estava orientada para a Europa em vários aspectos,

⁹³ Também conhecida como Guerra do Paraguai (1864-1870), foi o maior conflito armado da América Latina, em que a Argentina, o Brasil e o Uruguai declararam a guerra contra o Paraguai, em um momento de profundas disputas geopolíticas locais e regionais (cf. Leroy, 2018).

⁹⁴ Momento de aproximação em que o presidente argentino Saenz Peña visita o Brasil para tratar da “cordial inteligência política”, articulada pelo Barão do Rio Branco, que conduziu ao Tratado do ABC (cf. CANDEAS, 2010).

principalmente cultural e linguístico. Dessa forma, o francês foi, durante grande parte dos séculos XIX e XX, a língua adicional de maior peso na educação argentina, seguido pelo inglês e, em menor grau, pelo italiano e pelo alemão. Conforme tínhamos apresentado no capítulo anterior, durante o século XX, no ensino médio, existia a possibilidade de os alunos se matricularem em uma primeira língua adicional nos três primeiros anos. Já nos últimos dois anos, a matrícula abria opção para uma segunda língua adicional. Naquele momento, o português não estava nessa lista de opções, apesar da presença de imigrantes – ainda que em menor quantidade – vindos de Portugal, Cabo Verde e Brasil (BEIN, 2012; 2016). Nas regiões de fronteira com o Brasil, conforme Bein (*ibidem*), a Argentina recebeu a imigração brasileira massiva desde o século XIX, o que não foi suficiente para que o português fizesse parte do rol de línguas adicionais ofertadas no ensino argentino.

A exclusão do português no horizonte das línguas adicionais de interesse do Estado argentino permaneceu no início do século XX. Em 1904, o presidente Roca e o ministro de Instrução Pública Juan Ramón Fernández criaram a licenciatura ou *Profesorado en Lenguas Vivas*, a fim de que a Argentina pudesse formar seus próprios professores de línguas. Os idiomas escolhidos foram o francês, o inglês, o italiano e o alemão (BEIN, 2012; 2016). Claramente,

el portugués no era considerado importante, no solo por las incipientes y alternantes tensas relaciones políticas con el Brasil, sino también por la idea de construir una nación argentina que integrara distintas culturas europeas, en la que la portuguesa carecía de relevancia (BEIN, 2016, p 89).⁹⁵

No mesmo ano, por meio do Decreto de 16 de dezembro de 1904, foi criado o ISP “Joaquín V. González”, com base em justificativas similares às do ISLV: apontava-se a necessidade da criação de cursos específicos de formação de professores, voltados para o modelo teórico e metodológico dos institutos de formação docente europeus (ARGENTINA, 1904). Dentre as fundamentações, o artigo 7º justifica a contratação, por parte do Estado argentino, de professores

en Europa, en número suficiente, [...] especiales [e] necesarios para la implantación en el país [Argentina] del instituto especial de pedagogía teórico-práctica, destinado a realizar aquel propósito, sobre la base de los sistemas

⁹⁵ “o português não era considerado importante, não somente pelas incipientes, oscilantes e tensas relações políticas com o Brasil, mas também pela ideia de construir uma nação argentina que integrasse distintas culturas europeias, em que a portuguesa carecia de relevância”.

y métodos experimentados con éxito en Naciones que en tales materias pueden servirnos de modelo, como Alemania (ARGENTINA, 1904, p. 2).⁹⁶

Com esse e outros fundamentos voltados para os modelos pedagógicos europeus, o decreto estabelecia um currículo que, além de considerar o idioma nacional, abria espaço para algumas línguas adicionais europeias modernas (e também para o latim e grego clássicos), sempre que houvesse professores universitários disponíveis para o ensino desses idiomas.

Somente na década de 1930, os diplomatas argentinos e brasileiros tiveram iniciativas de aproximação cultural, buscando diminuir as imagens negativas entre os países associadas às disputas conjunturais das décadas anteriores. Nessa época, a política externa argentina ainda tentava permanecer vinculada a uma potência mundial em declínio, isto é, o Reino Unido, com um modelo agroexportador que havia se esgotado e com a necessidade de se aproximar do Brasil depois do afastamento promovido pelos governos radicais (CANDEAS, 2010).

O ressurgimento de visitas presidenciais mostra o início de um período de aproximação da Argentina com o Brasil, em que novos sentidos eram constituídos positivamente em torno das relações políticas e econômicas estratégicas (em contraposição às anteriores de disputa geopolítica). Nas palavras de Paz dos Santos (2005, p. 1), tais atores políticos “assumem a função de mediadores culturais entre as duas sociedades, procurando disseminar no imaginário coletivo essas novas representações, contrapondo-se à típica imagem da rivalidade” (PAZ DOS SANTOS, 2005, p. 1).

Nessa direção, certos políticos latino-americanos, motivados por fatos da conjuntura nacional e internacional (crise capitalista de 1929, efeitos da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945, a hegemonia progressiva dos Estados Unidos etc.), assinalavam a necessidade da constituição de um bloco econômico regional em um cenário de grandes potências⁹⁷ (BEIN, 2012; 2016; PAZ DOS SANTOS, 2005). Dentre eles, os presidentes Juan Domingo Perón (1946-1952; 1952-1955) e Getúlio

⁹⁶ “na Europa, em número suficiente, [...] especiais [e] necessários para a implementação no país [Argentina] do instituto especial de pedagogia teórico-prática, destinado a realizar aquele propósito, sobre a base dos sistemas e métodos experimentados com sucesso em nações que, em tais matérias, possam nos servir de modelo, como a Alemanha”.

⁹⁷ As grandes potências da época eram os Estados Unidos, a Europa, o Império Britânico, a União Soviética e a China (cf. BEIN, 2016).

Vargas (1934-1945; 1951-1954) tiveram algumas iniciativas que, em geral, não tiveram êxito devido à oposição interna, influenciada pelos Estados Unidos (BEIN, 2016).

Em 1935, a partir de uma visita⁹⁸ de Getúlio Vargas à Argentina, foram criados cursos de português como atividades de extensão do ISLV “Juan Ramón Fernández”. Contudo, como essa visita tinha outros interesses (políticos, comerciais etc.), a primeira legislação linguística para o português seria criada somente em 1942 (BEIN, 2012; 2016). O avanço nessa legislação foi, possivelmente, beneficiado pelo fato de que, à época, a Argentina estava em conflitos econômicos com os Estados Unidos, precisando, de alguma forma, estreitar laços com o Brasil como potência regional diante das restrições do comércio internacional (cf. CANDEAS, 2010).

A Lei Nacional 12.766 de 1942 (cf. ANEXO A) permitiu a inclusão do português como língua optativa na última série do ensino médio das escolas públicas argentinas. Pela primeira vez no século XX, uma legislação argentina em torno do português se constitui como uma importante decisão referente às relações entre as línguas e a sociedade (cf. CALVET, 2007). No entanto, houve alguns impasses em torno do seu planejamento.

Apresentamos, no quadro a seguir, as principais características dessa legislação:

Quadro 1. Análise da Lei Nacional 12.766, de 1942.

Público-alvo (Art. 1º)	Oferta optativa para os alunos do último ano de ensino médio na Argentina (5º ano do ensino médio argentino cujo equivalente seria a atual 3ª série do ensino médio brasileiro).
---	--

⁹⁸ A visita de Vargas ocorre durante a Conferência Comercial Pan-americana que antecedeu a assinatura do Protocolo de Paz, que pôe fim à Guerra do Chaco entre Paraguai e Bolívia (1932-1935). Nesse marco, o Brasil e a Argentina estreitam laços (com a mediação do Chile e do Peru) para reforçar os vínculos no Cone Sul em oposição à arbitrariedade estadunidense (cf. CANDEAS, 2010).

<p style="text-align: center;">Oferta (Art. 1º)</p>	<p>Obrigatória apenas para as escolas médias do sistema público e, especificamente, para as que ofertem línguas adicionais nos currículos escolares.</p>
<p style="text-align: center;">Obrigatoriedade (Art. 1º)</p>	<p>A disciplina é de “caráter optativo para os alunos de 5º ano” (Art. 1º). Porém, não fica claro se a oferta por parte das escolas também deva ser optativa.</p>
<p style="text-align: center;">Implementação (Art. 1º)</p>	<p>A partir do ano letivo seguinte, isto é, a partir de 1943.</p>
<p style="text-align: center;">Formação docente (Art. 2º)</p>	<p>Coloca os <i>Institutos Superiores del Profesorado</i> (ISP) como responsáveis pela implementação de disciplinas de especialização em português, por meio da criação de cátedras específicas. Os docentes responsáveis por essas disciplinas teriam salário equivalente aos professores de outros idiomas. Coloca a profissão no mesmo <i>status</i>, independentemente da língua adicional que cada professor leciona.</p> <p>Entretanto, a lei não especifica o papel das universidades e tampouco dá outros detalhes em relação à formação docente.</p>
<p style="text-align: center;">Investimento (Art. 3º)</p>	<p>Público.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta aos artigos da Lei 12.766/1942 (ARGENTINA, 1942).

A partir da análise dos artigos da lei, vemos a primeira contradição em relação à oferta: o ensino de português seria **optativo** para os alunos do último ano do ensino médio. Assim, as escolas poderiam incluir a disciplina de português em seus currículos, mas não necessariamente ofertá-la. Essa participação das autoridades da educação nas políticas linguísticas do Estado vai ao encontro das reflexões de Johnson (2013) e Ribeiro da Silva (2013), uma vez que esses agentes educacionais

operam como veículos por meio dos quais as políticas propostas pelo Estado se manifestam em um momento histórico e contexto social determinados. Além disso, a oferta do português estaria limitada a um ano de ensino, em oposição à outra língua adicional, estudada por pelo menos quatro anos. Lembramos, nesse sentido, que o Estado pode ter um papel fundamental na promoção de uma língua, modificação do seu status e/ou sua função social (CALVET, 2002). Vemos, contudo, uma política e planejamento da linguagem que teve pouca influência na dinâmica das línguas adicionais, principalmente pelo fato de o português ser optativo, uma decisão que nesse momento não contribuiria para diminuir o grau de assimetria em relação às outras línguas adicionais. Nesse sentido, lembramos a discussão de Hamel (2013b), quando afirma que toda política e planejamento da linguagem deveria interferir na verticalidade de prestígio, funções e adotar medidas que modifiquem o grau de assimetria entre as línguas. Assim, a relação entre o português e as outras línguas adicionais no contexto educacional da época manteve as assimetrias e tensões em que o português não estava associado às línguas de prestígio.

Quanto à implementação, a oferta deveria começar imediatamente, ou seja, no período letivo seguinte. Lembramos que, para Varela (2014), uma política linguística deve atingir seus objetivos de planejamento e deve ser implementada por meio de um plano estratégico em um marco político, institucional e pedagógico. Não obstante, observamos que a lei não prevê o período para a formação docente, uma vez que, certamente, para uma língua pouco difundida até aquele momento, haveria um número bastante reduzido de professores formados. Como a implementação considerava todas as escolas públicas de ensino médio, deparamo-nos com um dos problemas centrais: não haveria docentes suficientes para essa possível demanda.⁹⁹ De acordo com Varela (*ibidem*), a tarefa de planejamento requer conhecimento aprofundado da situação de partida para a formulação de um plano de implementação à altura. Apesar disso, estamos frente a uma política contraditória, em que o planejamento linguístico não estava alinhado aos termos dessa legislação, considerando que a promulgação aconteceu em setembro de 1942, ou seja, no segundo semestre, a pouco mais de seis meses do início do período letivo seguinte, em que a oferta deveria, em teoria, estar efetivada.

⁹⁹ Essa situação é discutida por autores como Shohamy (2006).

Em relação à formação docente, a lei coloca como centros formativos os ISP e, conseqüentemente, exclui as universidades públicas. Notamos, nessa situação, a falta de uma integração da educação com um planejamento linguístico do Estado que considere as línguas como recurso (RUÍZ, 1988). Cabe observar, ainda, que a formação de docentes de português implicaria a realização de apenas uma disciplina de especialização (cf. uso do singular em “matéria de especialização”, no artigo 2º da Lei 12.766). Tal fato evidencia um status inferior atribuído ao português quando comparado a outras línguas adicionais, como o francês, para o qual havia um curso de formação plena. Isso reflete uma política linguística promovida pelo Estado argentino que define, de acordo com Ribeiro da Silva (2013), quais línguas seriam prioritárias para a sociedade e como devem ser ensinadas e aprendidas.

Observamos, nessa lei, um gesto do Estado como responsável e gestor de uma política linguística para o português: a própria implementação das ações dependeria de investimento público. Outro aspecto relevante é a equidade do piso salarial do professor de português e de outras línguas adicionais como afirmação pontual em torno do orçamento, o que colocaria o Estado como agente central de política linguística (CALVET, 2002; 2007). Essas decisões, junto com outras, seriam exemplos de ações necessárias para alcançar os objetivos da legislação, uma vez que considera o investimento econômico e as diversas categorias de atores, dentre eles, os docentes (VARELA, 2014).

Bein (2012; 2016) afirma que essa legislação, promulgada durante a presidência de Castillo¹⁰⁰ na Argentina (e de Vargas¹⁰¹ no Brasil), permitiu a expansão da cátedra de português nos institutos de formação docente. Por exemplo, a criação da licenciatura em PLA no ISP “Joaquín V. González” foi anterior à lei, aconteceu em 1935.¹⁰² Porém, em 1954 (presidências de Vargas e Perón), esse curso foi transferido do ISP “Joaquín V. González” para o ISLV “Juan Ramón Fernández” (pela infraestrutura de maior capacidade), e, no mesmo ano, o governo brasileiro criou o Centro de Estudos Brasileiros em Buenos Aires, com o objetivo principal de difundir o

¹⁰⁰ Ramón Antonio Castillo foi presidente da Argentina entre 1942 e 1943.

¹⁰¹ Getúlio Dornelles Vargas foi quatro vezes presidente do Brasil, e entre 1937 e 1945 coincidiu com o mandato do Castillo na Argentina (1942-1943).

¹⁰² No site institucional do ISP, há registros da equipe docente em 1940, em que se menciona o nome de três professoras de português e literatura brasileira. Mais informações em: <<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/1940.html>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

português e a cultura brasileira. Apesar dessas iniciativas, pode-se dizer que, de maneira geral, houve um descompasso entre a política linguística implicada pela lei 12.766 e seu planejamento, visto que o investimento na formação de professores da área reduziu-se a ações locais isoladas, sem abrangência nacional. Notamos, assim, a ausência de uma sensibilização dos atores envolvidos, o que, de acordo com Arnoux e Nothstein (2014), é fundamental para motivar os interesses e contribuir com a implementação de projetos inovadores.

Dessa forma, a primeira menção aos cursos de português no ISLV aparece na cronologia do instituto em 1954, depois da transferência do italiano e do português para essa instituição. A seguir, apresentamos momentos relevantes da cronologia da história do ISLV “Juan Ramón Fernández”, em que o português também foi o foco das ações institucionais desenvolvidas.

Figura 10 - Cronologia de ações na área de português no Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Cronologia de ações na área de português no Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández”



Fonte: Adaptado da cronologia e história institucional no site do Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Disponível em: <<https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/historia-institucional/>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

Primeiramente, notamos que, entre a criação da instituição de formação docente e a menção de um curso de português, passaram-se 50 anos, fato que

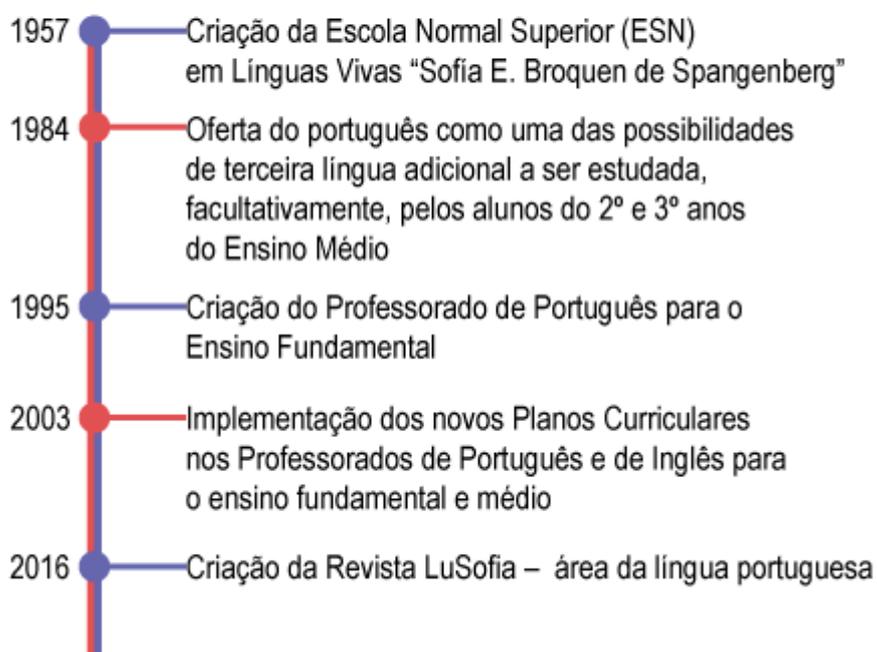
poderíamos associar às conjunturas locais e regionais da época, conforme apresentamos no capítulo anterior. Nessas primeiras décadas do século XX, de acordo com Bein (2012) e Hamel (2013a), a orientação monolíngue promovida e sustentada pelos incipientes Estados nacionais foi, na Argentina especificamente e na América Latina de maneira geral, uma forma de dominação simbólica. Dessa maneira, as ações em torno do português eram, por enquanto, iniciativas pontuais e motivadas por interesses fundamentalmente diplomáticos. Quatro décadas se passaram sem que o português aparecesse dentre as ações nessa instituição. Somente a partir de 1990, a política externa brasileira – e, em menor medida, a portuguesa – motivariam, junto com os projetos políticos dos países da região, o interesse pela língua portuguesa e pela formação de professores de PLA na Argentina.

Por sua vez, a Escola Normal Superior (ESN) em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg¹⁰³” (fundada em 1957 pelo decreto 1653/57, em um momento em que o ISLV “Juan Ramón Fernández” tinha uma grande demanda de matrículas) inicialmente formava estudantes mulheres – até a década de 1980 –, e, da mesma forma que o ISLV, incluía apenas o inglês e o francês nos cursos de formação de professores. Nessa instituição, em consonância com o ISLV apresentado anteriormente, o português teve participação somente nas últimas décadas do século XX. A seguir, os momentos históricos em que o português foi incorporado às atividades da ESN.

Figura 11 - Cronologia de ações na área de português na Escola Normal Superior (ESN) em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”.

¹⁰³ Em 2004, a Escola Normal Superior em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” mudou seu nome, inicialmente John F. Kennedy, para Sofía E. Broquen de Spangenberg em homenagem a sua fundadora e primeira diretora. Mais informações disponíveis em: <<http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/443575>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

Cronologia de ações na área de português na Escola Normal Superior (ESN) em Línguas Vivas “Sofia E. Broquen de Spangenberg”



Fonte: Elaborado pela autora a partir de registros da história institucional disponível em: <<http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/443575>> e em: <https://palermonline.com.ar/noticias/nota236_SPANGENBERGI.htm>. Acesso em: 27 dez. 2018.

De acordo com a cronologia apresentada na figura acima, diferente do ISLV, a Escola Normal Superior, ou ESN, foi criada somente na segunda metade do século XX. Essa ação é coerente com a difusão do ensino das línguas adicionais na Argentina, em que a criação de instituições específicas para formação docente em língua adicional demoraria algumas décadas. A fundação da ESN, em 1957, aconteceu muito tempo depois da fundação e expansão das Escolas Normais e Colégios Nacionais (como vimos no capítulo anterior, a partir de fins do século XIX). Somente na década de 1980 a ESN institucionaliza, como parte das ações do Projeto 13, a oferta de uma terceira língua adicional – dentre as quais se encontrava o português – para os alunos da penúltima e última série do ensino médio. Apenas na década de 1990, cria-se a Licenciatura em Português para o Ensino Fundamental. Além disso, a partir de 2003, implementam-se novos planos curriculares nos cursos

de formação docente em Português e em Inglês para o ensino fundamental e médio.¹⁰⁴ Essas ações mais recentes serão retomadas na Seção 3.3 e 3.4, depois de apresentar a situação do português na segunda metade do século XX.

Conforme veremos na próxima seção, as iniciativas depois de 1950 não tiveram nem o desenvolvimento esperado nem uma abrangência significativa, uma vez que a Argentina entraria em um período de transições políticas e econômicas que resultaram no fortalecimento de um sistema educacional tradicional nacionalista, no qual restava pouco espaço para o português.

3.2. Enfraquecimento do português na Argentina da segunda metade do século XX: entre a instabilidade da democracia e o controle do sistema educativo

A partir de 1949, a administração da educação na Argentina deixou de integrar a direção do Ministério de Justiça e Instrução Pública para se constituir como Ministério da Educação (ME).¹⁰⁵ Bein (2012; 2016) lembra que, durante o período de ditaduras na Argentina (1955-1958; 1966-1973 e 1976-1982), o Estado sustentou um forte discurso nacionalista que deixava em segundo plano a integração latino-americana, em prol do interesse britânico e estadunidense. Mesmo assim, aconteceram acordos bilaterais, por exemplo, entre a Argentina e o Brasil, conforme veremos. Assim, haverá momentos em que a política externa terá uma atividade mais ou menos intensa, e isso irá depender, principalmente, da descontinuidade dos governos democráticos e da crise econômica do país.

Em 1968, durante o governo militar de Juan Carlos Onganía (1966-1970), implementou-se o ensino de línguas adicionais nas escolas de ensino fundamental integrais da cidade de Buenos Aires, isto é, cerca da metade das instituições dessa

¹⁰⁴ As informações da história da Escola Normal Superior em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”, a partir da década de 1990, estão disponíveis em: <https://palermonline.com.ar/noticias/nota236_SPANGENBERGI.htm>. Acesso em: 27 dez. 2018.

¹⁰⁵ Independentemente da nomenclatura que o Ministério da Educação da Argentina irá receber em diferentes momentos históricos e/ou documentos oficiais, iremos nos referir a ele como Ministério da Educação, ou ME, inclusive para diferenciá-lo do Ministério da Educação do Brasil (MEC).

jurisdição. O inglês era ensinado na maioria das escolas, seguido pelo francês (em um total de 16 escolas) e o italiano (ofertado em dois estabelecimentos) (BUENOS AIRES, 2001). Notamos, mais uma vez, a ausência do português dentre as línguas adicionais ofertadas, o que, para Ferguson (2006), justificava-se pela complexidade de políticas linguísticas que surgem tipicamente de um contexto de luta política, econômica, social e cultural.

No entanto, na esteira dos novos rumos da política externa argentina, foram aprovados diversos convênios de cooperação cultural e/ou educacional entre a Argentina e o Brasil, por exemplo, a Lei 7672/63, de 1959, e a Lei 17.980, de 1968, nas quais não nos deteremos, por se tratar de uma legislação vetada. Vamos nos concentrar, especificamente, no convênio de 1997, que anula a versão de 1968, e que resultou na seguinte legislação: a) o Decreto 3.548 (BRASIL, 2000); b) a Lei 25.129 (ARGENTINA, 1999a, BEIN, 2016) e c) a Lei 21.181 (ARGENTINA, 1999b, ARNOUX, 2011), conforme veremos mais adiante. Esse tipo de convênio, segundo Bein, costuma incluir “la difusión de las expresiones culturales y de los idiomas de cada uno de los países signatarios en el otro. Sin embargo, suelen ser poco más que fórmulas de cortesía, salvo que se traduzcan en iniciativas de instituciones concretas” (BEIN, 2016, p. 90).¹⁰⁶ O autor (*ibidem*) constata o que Shohamy (2006) expõe quando se trata de decisões do Estado que apresentam impasses entre a política linguística e seu planejamento, isto é, a sua efetivação na prática, reduzindo-se apenas a intenções expressas nos documentos assinados pelos seus agentes oficiais.

Ainda conforme Bein (*ibidem*), somente em 1971 o português foi incorporado – como segunda língua adicional optativa nas duas últimas séries do nível médio – em quatro escolas da capital federal. Em 1975, uma resolução ministerial colocou o português como segunda língua adicional no *Bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas*, no ISLV. Quanto às outras línguas adicionais ofertadas, encontramos também o italiano e o alemão (BEIN, 2016). Trata-se, dessa forma, de políticas específicas para contextos limitados, que não tiveram continuidade nem abrangência nacional, em uma época de oscilações entre ditaduras militares e democracias efêmeras. Notamos, nesse sentido, como as políticas linguísticas podem ser

¹⁰⁶ “a difusão das expressões culturais e dos idiomas de cada país signatário. Todavia, costumam ser pouco mais que fórmulas de cortesia, a menos que se transformem em iniciativas de instituições concretas”.

motivadas por conjunturas geopolíticas e econômicas mais amplas (VARELA, 2007; JOHNSON, 2013), e, nesse momento, a Argentina se encontrava fraturada pela crise interna em que o país precisava levar em conta o funcionamento dos processos no contexto regional. Dessa forma, a decisão estratégica de se associar ao Brasil no plano político não teve necessariamente grande impacto na difusão e ensino do português no sistema escolar.

Assim, até a década de 1980, houve uma inversão no status histórico das línguas adicionais, em que o inglês deslocou o francês, colocando-se acima dele e de outras línguas. Mesmo com escassas fontes confiáveis sobre registros oficiais em relação ao ensino de línguas adicionais na Argentina no fim do século XX, essa hierarquia nunca colocou o português em primeiro lugar de importância dentre as línguas adicionais ensinadas nesse país, embora haja registros de institucionalização do ensino de português já na primeira metade do século XX (BEIN, 1999; HAMEL, 2003). Por exemplo, a Resolução Ministerial 2.617, de 1985, estabeleceu o ensino do português como segundo idioma estrangeiro nos *bachilleratos* (ensino médio) e, a partir de 1988, a oferta se estendeu a outras duas instituições da capital argentina (BRASIL, 2016). Em 1982, foi criado, em Buenos Aires, o primeiro *Centro Educativo Complementario de Idioma Extranjero* (CECIE) para ofertar línguas adicionais a alunos de escolas que não eram de tempo integral (BUENOS AIRES, 2001), conforme discutiremos na próxima seção.

Em 1989, foi publicado o primeiro *Currículum de Lenguas Extranjeras*, como anexo ao *Diseño Curricular* de 1986¹⁰⁷ (BUENOS AIRES, 2001), o qual foi modificado nas décadas de 1990 e 2000. Se o papel da língua portuguesa não foi de destaque nessa época, isso explicaria, em parte, o investimento escasso na formação de professores dessa língua, em comparação com o elevado crescimento de docentes de inglês, pela expansão global da língua e de outras línguas adicionais, como o francês, o qual, de acordo com Calvet (2007), expandiu-se internacionalmente graças a uma forte ação de internacionalização da língua por iniciativa do governo da França.

¹⁰⁷ Tanto o *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* quanto o *Anexo* foram publicados pela Secretaria de Educação da Cidade Autônoma de Buenos Aires em 1986 e 1989. As versões estão disponíveis para consulta unicamente nos acervos físicos dessa cidade, como na *Biblioteca Nacional del Maestro* (cf. <<http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000172361>>. Acesso em: 29 jan. 2019).

Notamos que, a partir da restituição definitiva da democracia na Argentina, em 1983, a natureza dos acordos era econômica, política e cultural. Bein (2016) destaca um exemplo concreto da contradição entre a política e o planejamento linguístico:¹⁰⁸ por um lado, a Resolução Ministerial Argentina número 01881, de 1986 (posterior ao Convênio de 1983 com Portugal), autorizava suspender a implementação do ensino de português como segunda língua adicional nas instituições de ensino médio; por outro lado, a criação de um Leitorado de Português do Instituto Camões no ISLV “Juan Ramón Fernández”, em 1987, também decorria do mesmo Convênio de 1983 com Portugal. Essa política, ao mesmo tempo que caminhava, retrocedia no planejamento.

Essas iniciativas específicas da política externa do governo de Portugal tiveram, certamente, menor impacto no contexto argentino do que as políticas empreendidas pelo governo brasileiro,¹⁰⁹ como a exemplo da Declaração de Iguazu de 1985, assinada pelos presidentes Raúl Alfonsín (1983-1989) e José Sarney (1985-1990), que viria a se constituir como a antessala do Mercosul (BEIN, 2016). No fim da década, em 1988, o autor (*ibidem*) destaca a criação de um curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem¹¹⁰ no ISP “Joaquín V. González”, que incluiu duas disciplinas anuais de português. Contudo, “esta inclusión no se debió a una política gubernamental, sino a la voluntad política del equipo directivo de fortalecer una conciencia latinoamericanista” (*ibidem*, p. 91).¹¹¹

Nesta seção, vimos como, ao longo da segunda metade do século XX, o impacto das decisões políticas em educação determinou a exclusão quase completa do português dentre as línguas adicionais ensinadas nas escolas argentinas, em favor do francês, do inglês e, em alguns casos, do italiano. Apesar de alguns gestos políticos específicos fazerem referência ao português, nesse período, o ensino de inglês ganhou espaço na Argentina, legitimando-se no espaço escolar (ARNOUX e BEIN,

¹⁰⁸ Autores como Spolsky (2004) e Shohamy (2006) discutem essa contradição na constituição das políticas linguísticas.

¹⁰⁹ Varela (2014) menciona os leitorados do Brasil e Portugal na Argentina, que contam com professores visitantes enviados, respectivamente, pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil e pelo Instituto Camões. Dentre outras atividades, esses leitorados oferecem cursos, atividades diversas e promoção da língua portuguesa em instituições argentinas de nível superior que formam docentes e tradutores de português. Em Buenos Aires, as instituições participantes são a Universidade de Buenos Aires e o Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas, além da Universidade de Córdoba e a Universidade Nacional de Cuyo, em Córdoba e Mendoza, respectivamente.

¹¹⁰ Bein (2016) também afirma que, durante muitos anos, existiu parceria entre o curso de Pós-Graduação do ISP “Joaquín V. González” e um leitorado do Brasil.

¹¹¹ “essa inclusão não partiu de uma política governamental, mas da vontade política da equipe de diretoria por fortalecer uma consciência latino-americanista”.

2015). Certamente, essa hierarquia teve impacto nas escolhas dos docentes que pretendiam lecionar uma língua adicional, pois, de acordo com Hamel (2013b), esse interesse é determinado pelo espaço atribuído ao português nessa época, que o colocava em um nível hierárquico inferior ao do inglês como língua global.

A seção a seguir se concentra nas mudanças, principalmente políticas e econômicas, ocorridas na década de 1990, bem como em suas implicações para a educação, para a área de português e para a formação docente.

3.3. A década de 1990 e a renovação de interesses: o mercado da língua portuguesa e os horizontes para o professor de línguas

Quando se trata de integrações regionais, sempre há necessidade de uma configuração político-ideológica que permita certa unidade, em que as línguas têm particular relevância, por participarem da construção de subjetividades (NOTHSTEIN; RODRÍGUEZ; VALENTE, 2010). Bein (2016) afirma que, após mais de cinco séculos de desencontros no contexto regional, aconteceram, durante a década de 1990, acordos entre os países hispanofalantes e o Brasil, que permitiram políticas comuns também no plano linguístico. Além disso, conforme mencionamos na seção anterior, a década de 1990 foi fortemente marcada pelo neoliberalismo, o que influenciou, por exemplo, o caráter principalmente econômico dos tratados, acordos e legislação decorrente dos projetos regionais. Assim, as aspirações de integração política, cultural e linguística seriam limitadas pela supremacia do plano econômico (BEIN, 2016).

O processo de integração regional no Mercosul se iniciou em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. No bloco, coexistem as línguas majoritárias – o espanhol e o português – com o guarani, que também é língua oficial.¹¹² Para Arnoux (2011), o

¹¹² “No Parlamento do Mercosul, todos os idiomas possuem importância: os documentos são publicados em todas as línguas oficiais do Mercosul e cada parlamentar tem o direito de se expressar na língua oficial de sua preferência. Também é garantida a transparência e o acesso de todos os cidadãos a trabalhos e documentos. São idiomas oficiais do Parlamento do Mercosul: espanhol, português e guarani”. Disponível em: <<https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/152/1/parlasur/lenguas-oficiales.html>>. Acesso em: 30 set. 2018.

Mercosul, assim como o Nafta (*North American Free Trade Agreement*, ou Tratado Norte-Americano de Livre Comércio) e a Unasul (União de Nações Sul-Americanas), são marcos de reflexão glotopolítica em relação às diversas leis que regulam o espaço linguístico e expressam a necessidade de promover políticas de Estado em relação às línguas. Todavia, para Arnoux (2010), as dificuldades no planejamento dessas políticas linguísticas, para o caso da Argentina, concentram-se no fato histórico de a língua portuguesa não ter tido, por diversos motivos, uma presença de destaque no sistema educacional. Além disso, a autora (*ibidem*) identifica uma escassa presença do sentido de integração regional no imaginário da sociedade, em que diversos setores se sintam identificados para que haja uma valorização política das línguas adicionais no repertório local e regional. Em outras palavras, “las lenguas no interpelan por su sola presencia a los individuos [...], no construyen subjetividades sino en la medida en que estén asociadas a discursividades que son las que le asignan sentido histórico” (ARNOUX, 2010, p. 35).¹¹³ A autora argumenta, assim, sobre a importância do planejamento da política linguística em relação a uma política cultural, o qual deveria estar em sintonia com os objetivos de integração regional.

No mesmo ano – especificamente, em dezembro de 1991 –, o Protocolo de Intenções foi assinado pelos ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai. A assinatura aconteceu na cidade de Brasília e adotou os princípios e objetivos do Tratado de Assunção, assinado em março daquele mesmo ano. Destaca-se, dentre outros pontos, “el papel fundamental que tiene la educación para que la integración *se consolide y se proyecte*” (ARNOUX, 2011, p. 19; grifos da autora).¹¹⁴ Tal marco representou o início formal do Mercosul Educacional.¹¹⁵ Assim, esse documento considera, dentro das áreas prioritárias, a harmonização dos sistemas de educação, a capacitação dos recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento e a formação de uma consciência de cidadania congruente com os processos de integração (BRASIL, 1991). Em vista disso, os ministros declararam o interesse em expandir a aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul – naquele

¹¹³ “as línguas não interpelam por si só os indivíduos [...], não constroem subjetividades senão na medida em que estejam associadas a discursividades que são quem lhes conferem sentido histórico”.

¹¹⁴ “o papel fundamental que a educação tem para que a educação *se consolide e projete*”.

¹¹⁵ O Setor Educacional do Mercosul é um espaço de coordenação das políticas educacionais composto pelos países integrantes e associados ao Mercosul, cujo conselho (Conselho do Mercado Comum) criou, pela Decisão 07/91 de dezembro de 1991, a Reunião de Ministros do Mercosul (RME). Mais informações disponíveis em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/institucional/o-que-e.html>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

momento, apenas o espanhol e o português eram as línguas oficiais do bloco – por meio dos sistemas educacionais (formais, não formais e informais).¹¹⁶ Contudo, como observa Arnoux (2011), o documento se concentra nos aspectos econômicos, com breves referências à questão social e à suposta dimensão cultural comum que teriam os países envolvidos. Além disso, a intenção dos signatários em desenvolver programas educacionais para a formação de uma consciência cidadã, que seria favorável ao processo de integração, é uma afirmação que, segundo Arnoux (*ibidem*), implica uma valoração da dimensão política. Nesse contexto, o Mercosul também considerava a necessidade de incorporar, no currículo escolar, a aprendizagem do português (e do espanhol) para consolidar vínculos no âmbito regional (NOTHSTEIN; RODRÍGUEZ; VALENTE, 2010). Conforme discutimos anteriormente, para Arnoux (2010), o avanço dos processos de integração regional depende, fundamentalmente, das decisões entre os Estados em que o ensino e aprendizagem das línguas das partes envolvidas é determinante para a articulação das políticas linguísticas e culturais.

Outro exemplo de integração, neste caso como reivindicação das instituições de ensino superior da região, foi a criação da Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM),¹¹⁷ em agosto de 1991, em que instituições universitárias da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai tinham em comum o caráter público, a vocação e semelhanças na estrutura acadêmica em atividades de cooperação. Como parte dessa associação, os núcleos disciplinares são grupos de pesquisa em torno de uma disciplina comum em que as partes contribuem com seus recursos humanos e materiais para a realização de atividades técnicas, docentes, de extensão etc.

A AUGM conta com o “Núcleo Disciplinar Educação para a Integração” (NEPI), criado com o objetivo de investigar as diferentes dinâmicas funcionais, pedagógicas e políticas dos sistemas educacionais dos países da região, por meio do Programa de

¹¹⁶ A partir da década de 1960, diversas organizações internacionais começaram a distinguir a educação formal (representada pelo sistema escolar tradicional), a educação informal (todas as demais interações sociais em que se aprende a partir das experiências de mundo) e a educação não formal (que abrange programas que contribuem com a alfabetização e educação fora das escolas). Contudo, não há uniformidade nas definições e nas fronteiras que definem cada tipo de educação (cf. MARQUES e FREITAS, 2017).

¹¹⁷ Mais informações sobre a AUGM estão disponíveis em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

Políticas Educacionais (desde 2005) e do Programa de Políticas Linguísticas (desde 1995). Este último está dividido em eixos temáticos; um deles trata especificamente das pesquisas em política linguística referentes à educação, isto é, oferta curricular de línguas, questões de normas linguísticas e registros de ensino, formação docente.¹¹⁸ Já o “Núcleo Disciplinar Ensino de Espanhol e Português como Língua Adicional”, desde 2006, ocupa-se especificamente da articulação e fomento de ações de ensino, pesquisa e extensão em relação a essas línguas no âmbito universitário.¹¹⁹

Simultaneamente, na década de 1990, o Protocolo de Ouro Preto do Mercosul (1994) declarou que os idiomas oficiais do bloco seriam o português e o espanhol, e os documentos das reuniões, portanto, deveriam ser redigidos na língua oficial do país sede (BEIN, 2014; 2016). Essas decisões acarretaram algumas consequências importantes. Em primeiro lugar, se a escrita dos documentos acontece unicamente na língua oficial do país sede, isso implica, a princípio, uma produção livre de dúvidas semânticas e pragmáticas por parte dos redatores brasileiros e hispanofalantes (BEIN, 2016). Da mesma forma, para os leitores desses documentos, reproduz-se a ideia de transparência entre o português e o espanhol, isto é, que “en realidad, no hacía falta estudiar portugués en los países hispanohablantes porque *igual se entiende*” (BEIN, 2016, p. 91).¹²⁰ Vemos, assim, a importância da concepção das línguas de trabalho nesse contexto de grandes decisões políticas e as implicações que esses sentidos poderiam ter para o ensino e difusão dessas línguas na região.

Quanto à formação docente, o primeiro *Profesorado Universitario de Portugués* surgiu na Argentina em 1992, oferecido de forma permanente, na Faculdade de Humanidades e Artes da Universidad Nacional de Rosario (UNR). Conforme apresentamos na seção anterior, fatores econômicos locais (crise na Argentina) e regionais (incremento das relações comerciais com o Brasil) fortaleceram o interesse pela aprendizagem e ensino do português, que, em um primeiro momento, parecia

¹¹⁸ Mais informações sobre o NEPI estão disponíveis em: <http://grupomontevideo.org/ndca/ndeducacionparalaintegracion/?page_id=18>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹¹⁹ O “Núcleo de Ensino de Espanhol e Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira” surgiu como consequência das discussões da Reunião do Conselho de Reitores em 2005, sediada na UFSCar. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/?page_id=18>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹²⁰ “de que o espanhol e o português são transparentes [...] – que se vê reforçada por este tipo de documentos oficiais – implica(ria), na realidade, (que) não seria necessário estudar português nos países hispanofalantes porque mesmo assim se entende”.

estar alinhado com os interesses do Mercosul no ensino e difusão das línguas envolvidas no bloco. Contudo, essas políticas foram tecidas num marco jurídico comercial, deixando o cultural e linguístico em segundo plano, como argumenta Varela (2007). Paralelamente, ainda conforme a autora (*ibidem*), outros projetos político-linguísticos foram concebidos e implementados pela própria sociedade civil, como a *Asociación Argentina de Profesores de Portugués*, criada em 1997, que congrega professores de diversas províncias. Dentre as ações da associação, encontram-se o aperfeiçoamento docente, a promoção da língua portuguesa, a pesquisa e difusão de informações sobre a situação do ensino e o diálogo com as autoridades vinculadas à área. Essas ações, segundo Varela (2014), são desenvolvidas no nível nacional e provincial, esta última representada pela *Asociación de Profesores de Portugués de Misiones* (criada a partir de 1999 e formalizada em 2004), pela *Asociación de Profesionales de la Lengua Portuguesa del Noroeste argentino* (fundada em 2010) e pela *Asociación de Profesores de Portugués de Chaco* (que teve inscrição como pessoa jurídica a partir de 2011).

Outro fator que influencia o interesse pela língua portuguesa e põe resistência à integração regional é o pressuposto, para certos grupos da sociedade, de que deve existir e permanecer uma centralidade do inglês como língua adicional no espaço local e global. Nas palavras de Hamel (2003, p. 20),

no resulta fácil, como no lo es tampoco en la Unión Europea y en otras latitudes, transitar de la planificación de una identidad nacional fundada en una lengua, hacia una identidad regional sustentada en la integración de varias culturas y, en el caso del Mercosur, un bilingüismo español-portugués al que se añaden otras lenguas y variedades socio- y dialectales en muchas regiones. Existen, por otro lado, oposiciones múltiples, internas y externas, a veces veladas, que no ven en la integración actual del Mercosur con su hegemonía latinoamericana la mejor solución para sus intereses y que preferirían una integración panamericana bajo el liderazgo de los Estados Unidos.¹²¹

¹²¹ “Não resulta fácil, como também não é fácil para a União Europeia e nem em outras latitudes, transitar entre o planejamento de uma identidade nacional fundada em uma língua e variedades sociais e dialetais em diversas regiões. Existem, por outro lado, oposições múltiplas, internas e externas, por vezes encobertas, que não veem na integração atual do Mercosul com sua hegemonia latino-americana a melhor solução para seus interesses e que prefeririam uma integração pan-americana sob a liderança dos Estados Unidos”.

Um exemplo dessas contradições reside na oferta das línguas adicionais na capital argentina. Após a criação do primeiro CECIE, na década anterior (em 1982), um *Centro Educativo Complementario de Idioma Extranjero* (CECIE) para cada distrito escolar (BUENOS AIRES, 2001) começou a ser fundado a partir de 1992. Desde então, o CECIE oferta o ensino de idiomas que historicamente estiveram presentes e que foram se reconfigurando no cenário da educação argentina: o inglês, principalmente, e, em menor medida, o francês, o italiano e o português. Os cursos – facultativos, gratuitos e ofertados fora do horário regular – são destinados a alunos a partir da quarta série do ensino fundamental até a 9ª série do ensino médio.

Atualmente, o inglês é oferecido em todos os distritos (25 no total); vêm depois o francês (presente em 8 distritos), o italiano (ofertado em 5 distritos) e o português, que ocupa o último lugar, com apenas 3 distritos (em Flores, Villa Urquiza e Villa Devoto).¹²² Essa assimetria na oferta das línguas adicionais se justifica também pelas decisões em prol do inglês. Por exemplo, a partir de 1997, foi implementado o ensino da língua inglesa para todas as escolas bonaerenses de meio período, a partir da quarta série do ensino fundamental (BUENOS AIRES, 2001). Portanto, essas tensões entre as línguas regionais e internacionais não necessariamente estão reduzidas a uma mera bipolaridade – hegemonia do inglês, por um lado, e, por outro, as demais línguas adicionais –, pois as dinâmicas no percurso histórico redimensionam, além dos espaços, as concepções em torno dessas línguas (HAMEL, 2003).

Vimos que, durante a década de 1990, foram criados cursos de idioma, associações e programas de professores de português na Argentina. Nesse período, grande parte das instituições que ofereciam cursos de português estava representada pelo setor privado (VARELA, 1999; HAMEL, 2003), em um marco de consolidação de políticas neoliberais que determinaram a redução da intervenção do Estado em matéria econômica, social e educacional. Essa legislação esteve representada, principalmente, pela Lei Federal de Educação 24.195 (1993)¹²³ e a Lei de Educação Superior 24.521 (1995). Esta última não menciona nenhum aspecto em relação às

¹²² Mais informações sobre os serviços oferecidos pelo CECIE estão disponíveis em: <<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/cecies-supervision-de-idiomas>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹²³ Por exemplo, o texto da Lei 24.195 (1993), embora valorize a diversidade e as minorias linguísticas, determinou programas de promoção das línguas indígenas que tiveram efeitos praticamente nulos (cf. CARBONETTI e GONZÁLEZ, 2017).

línguas adicionais, apagamento que mostra a ausência ou escasso debate das políticas linguísticas para o ensino superior (CARBONETTI e GONZÁLEZ, 2017). Nessa direção, Hamel (2003) também destaca as ações da sociedade civil em favor dos processos de integração, quando aponta para as iniciativas de oferta de cursos de línguas em contextos de fronteira com o Brasil. Perante a falta de ações do setor público, tem tido uma forte presença também do setor privado (VARELA, 1999). Outras iniciativas na área da educação, como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF),¹²⁴ somente seriam criadas na década seguinte (em 2004, inicialmente como um acordo bilateral entre a Argentina e o Brasil), para formar parte das ações do Mercosul Educacional (VARELA, 2014; LORENZETTI e TORQUATO, 2016). Inicialmente, o objetivo do Programa seria, segundo o MEC, “promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul [...], a integração de estudantes e professores [...] dos países vizinhos [...], além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).¹²⁵

Lorenzetti e Torquato (2016) registram que, atualmente, o PEIF se desenvolve em cidades com fronteiras com o Brasil, na base de acordos curriculares que buscam fomentar que os professores de escolas parceiras cruzem a fronteira semanalmente para dar aulas na sua língua materna. Em outras palavras, “sem ter como objetivo ensinar sua língua, o professor constituiu-se como modelo vivo da cultura do outro país, não ensinando língua, mas promovendo a intercompreensão e o diálogo intercultural” (LORENZETTI e TORQUATO, 2016, p. 85). Até o momento presente, o programa tem sido desenvolvido de forma descontínua, por exemplo, pelo recorte de orçamento destinado à parceria entre escolas, por mudanças na gestão de assessoria pedagógica e, especificamente do lado argentino, pela transferência de responsabilidade (o PEIF passou da gestão do Estado para a gestão provincial¹²⁶). Notamos, assim, como o programa na atualidade se sustenta mais pelas iniciativas dos agentes vinculados às escolas do que pelas políticas dos Estados envolvidos.

A seguir, focalizaremos os documentos oficiais que tratam da cooperação cultural e educacional entre o Brasil e a Argentina (ANEXOS B.1, B.2 e B.3), decorrentes do Convênio Cultural de 1997. Dentre as disposições, Bein (2016)

¹²⁴ Cf. Tallei (2019, no prelo).

¹²⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹²⁶ Cf. Lorenzetti e Torquato (2016) e Varela (2014).

destaca o artigo 4º, que chama as partes a incluir o ensino do português na Argentina (e do espanhol no Brasil) nos conteúdos de nível médio, além de criar cátedras de português e cultura brasileira nas universidades argentinas (e de “espanhol” nas brasileiras). A partir desse convênio, outros documentos foram assinados, a saber, o Decreto 3.548 (BRASIL, 2000), a Lei 25.129 (ARGENTINA, 1999a, BEIN, 2016) e a Lei 21.181 (ARGENTINA, 1999b, ARNOUX, 2011). Toda essa legislação deixa sem efeito o Acordo de Intercâmbio Cultural, assinado em 25 de janeiro de 1968 (e vigente na atualidade).

O Decreto 3.548 (BRASIL, 2000) promulga o Acordo de Integração Cultural entre o Brasil e a República Argentina, celebrado em Brasília em 1997. Já em seu primeiro parágrafo, o documento evidencia os sentidos que fundamentam o texto. Ambos os governos assinam o documento:

convencidos de que para o desenvolvimento da cultura nos dois Estados é fundamental e necessário um conhecimento recíproco mais estreito e, animados pelo desejo democrático de incrementar a integração cultural entre ambos os Estados, tornando cada vez mais firme a tradicional amizade que une o Brasil e a Argentina (BRASIL, 2000, INTRODUÇÃO, p. 2).

Notamos a ênfase na dimensão política quando se afirma a necessidade democrática de fortalecer a integração entre os dois países, por meio do aprofundamento do conhecimento entre as culturas. Ademais, o fato de atribuir uma *amizade tradicional* entre os dois países implica o apagamento das conjunturas históricas (e atuais) em que houve momentos de distanciamento.

O 1º artigo se refere à cooperação cultural, de ensino e idioma, e expressa, no inciso 2º, que “cada Parte apoiará [...] 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 [...] do presente Acordo” (BRASIL, 2000, Art. 1º). Neste artigo, prevê-se a difusão da língua, associada a uma concepção de cultura (expressões culturais e artísticas) que se contradiz com o Anexo I do Decreto, no qual se especificam muitas outras práticas socioculturais, a exemplo da diversidade de mídias, de culturas (regionais) indígenas, afrodescendentes etc., porém sem menção à área da educação ou de ensino de línguas, tanto no texto do

artigo quanto no anexo. Além disso, a separação entre idioma e cultura levanta dúvidas acerca do papel da língua na difusão de expressões culturais. O documento não especifica se essas atividades temáticas seriam apresentadas como parte da aprendizagem e/ou ensino da língua adicional, ou se esses conhecimentos circulariam apenas em um idioma.

Por outro lado, a difusão da língua e cultura estaria sob a responsabilidade de “cada uma das Partes [...] para que a cooperação cultural [...] se estenda a todas as regiões do território desse Estado e ao maior número possível de seus habitantes” (BRASIL, 2000, Art. 3º). Vemos, assim, uma preocupação de cada Estado para alcançar uma cobertura nacional dos objetivos do Decreto, e, mesmo que não se especifiquem os meios para que cada Estado consiga se aproximar da maioria da população, essa assertiva foi determinante para a discussão em torno da legislação nacional (argentina e brasileira) para as línguas regionais nos anos seguintes, conforme discutiremos mais adiante. Quanto ao financiamento da empreitada, no artigo 5º, é exposto o comprometimento de ambos os Estados na procura de financiamento advindo de fundações e organismos internacionais, afirmação que evidencia que não haverá obrigação alguma, por parte dos países, em assumir responsabilidades financeiras com orçamento do Estado.

O artigo 6º trata, especificamente, da difusão de livros, discografia e de *traduções* de edições das principais obras literárias de autores nacionais do outro país. Embora exista o aspecto positivo da circulação de materiais culturais entre os países, nossa hipótese acerca de uma certa dissociação entre a língua e cultura fica evidente nesse artigo, uma vez que indica a divulgação, em versões traduzidas, de produções brasileiras na Argentina (e de produções argentinas no Brasil). Trata-se, portanto, de uma difusão de aspectos culturais sem relação evidente com o ensino dessa língua.

Além disso, o artigo 7º e o 8º se referem à cooperação em pesquisa e formação entre instituições, respectivamente. Porém, as instituições citadas são as de formação artística, além de entidades públicas ou privadas de difusão cultural. Portanto, o texto deixa implícita uma possível associação do termo “cultural” à difusão do português e do espanhol. Ademais, no quadro de atividades propostas no anexo, há menção apenas à grande área de Humanidades, considerando a subárea de Letras e Artes, sem menção específica à educação, linguística e/ou ensino de línguas.

Por sua vez, a Lei argentina 25.129 (ARGENTINA, 1999a), de 4 de agosto de 1999, também aprovou o Convênio de Integração Cultural, de 1997, entre o governo da República Argentina e o governo da República Federativa do Brasil. Embora não haja diferença na formulação dos artigos nos dois documentos, notamos que, a partir de um mesmo convênio, os dois países seguiram políticas similares com peso normativo diferente: enquanto o Brasil aprovou um decreto, a Argentina promulgou uma lei.¹²⁷ A Lei argentina 25.129, de 1999, compartilha algumas semelhanças e diferenças com o decreto brasileiro na introdução do texto, quando os governos aprovam:

convencidos de que para el desarrollo más amplio de la cultura en los dos Estados es fundamental y necesario un conocimiento recíproco más íntimo, animados por el deseo de incrementar la integración cultural entre ambos Estados, haciendo cada vez más firme la tradicional amistad que une a la Argentina y al Brasil (ARGENTINA, 1999a, INTRODUÇÃO).¹²⁸

Em primeiro lugar, o documento argentino declara, da mesma forma que o brasileiro, a necessidade de um *conhecimento recíproco mais íntimo* (a versão brasileira usa o vocábulo *estreito*) para um desenvolvimento *mais amplo* da cultura (diferentemente do decreto brasileiro, que expressa ser fundamental um desenvolvimento da cultura). Enquanto a legislação argentina busca ampliar um desenvolvimento cultural que pressupõe estar em andamento, a versão brasileira supõe uma ausência do desenvolvimento cultural. Por outro lado, enquanto, no documento brasileiro, menciona-se o desejo *democrático de implementar* a integração cultural (ou seja, parte-se do pressuposto de que não há uma integração), o texto argentino da Lei 25.129 refere-se ao *desejo de incrementar* a integração cultural (a partir do qual inferimos que essa integração já existe e deve ser reforçada). Ambos os documentos explicitam uma *amizade tradicional*, que deve se tornar ainda mais forte,

¹²⁷ A diferença reside, principalmente, na força normativa, ou seja, a lei tem mais peso porque, para sua formação, precisa da aprovação dos poderes Legislativo e Executivo. Já o decreto tem menos força normativa (justamente para garantia dos governados) porque é elaborado e aprovado somente pelo Executivo (presidente, governador ou prefeito), sem necessidade de passar pelo Legislativo. Mais informações estão disponíveis em: <<https://drvaldinar.jusbrasil.com.br/artigos/116712721/que-diferenca-faz-lei-ou-decreto>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹²⁸ “convencidos de que, para o desenvolvimento mais amplo da cultura nos dois Estados, é fundamental e necessário um conhecimento recíproco mais íntimo, animados pelo desejo de incrementar a integração cultural entre ambos os Estados, tornando cada vez mais firme a tradicional amizade que une a Argentina e o Brasil”.

o que pressupõe a imagem histórica de relação harmoniosa entre os dois países e o apagamento de conflitos de diversa índole.

Quanto ao ensino da língua do país vizinho, a lei argentina também se refere à cooperação cultural, de arte e de ensino do idioma português. Contudo, notamos que o “ensino do idioma” apenas fica registrado no título da cooperação que precede o artigo 1º e não é desenvolvido no texto. Há apenas uma menção geral à promoção da cooperação e ao intercâmbio entre as instituições e agentes culturais de cada Estado e ao apoio à difusão do idioma e das expressões culturais, de acordo com as atividades propostas no anexo. Diferentemente do seu par brasileiro, o documento não está acompanhado do anexo, motivo pelo qual não podemos constatar se há menção à área de ensino de línguas.

Já a Lei argentina 21.181 (ARGENTINA, 1999b), de 22 de setembro de 1999, aprova o Convênio de Cooperação Educacional entre os governos da Argentina e do Brasil (1997). As partes declaram estar

conscientes de que los sistemas educativos deben dar respuesta a los desafíos de la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región, de las transformaciones productivas y de los avances científicos tecnológicos; Determinadas a dinamizar y actualizar la relación bilateral en materia educativa por medio de la reformulación de los instrumentos convencionales; e inspiradas en la voluntad compartida de profundizar las acciones de cooperación entre los sistemas educativos de ambos Estados (ARGENTINA, 1999b, INTRODUÇÃO).¹²⁹

O texto começa com uma forte valorização política quando afirma que o sistema educacional deve responder aos desafios da *consolidação da democracia* e às transformações *produtivas, tecnológicas e científicas*. Reconhece, ademais, que, na região, há uma *integração crescente* entre os dois países. Dentre os objetivos, as partes se propõem a *atualizar* a relação de forma *dinâmica*, por meio da *reformulação* das ações entre os sistemas educacionais.

¹²⁹ “conscientes de que os sistemas educacionais devem dar resposta aos desafios da consolidação da democracia em um contexto de integração crescente entre os países da região, das transformações produtivas e dos avanços científicos tecnológicos; determinadas para dinamizar e atualizar a relação bilateral em matéria educativa por meio da reformulação dos instrumentos convencionais; e inspiradas na vontade compartilhada de aprofundar as ações de cooperação entre os sistemas educacionais em ambos os Estados”.

O artigo 1º prevê a cooperação educacional em todos os níveis e modalidades, enquanto o artigo 2º afirma que a cooperação estará sob administração nacional e provincial e menciona os planos de carreira docente, capacitação e formação inicial. Não há, porém, detalhes sobre o(s) agente(s) formador(es) nem informações específicas sobre os recursos humanos. Apenas no artigo 3º aparece um vínculo direto entre instituições – sem especificar quais – para elaboração e execução de programas específicos de intercâmbio e cooperação na área da educação e, de um modo geral, de recursos humanos.

Logo, o artigo 4º (Inciso A) especifica a inclusão do ensino do idioma oficial do outro país. Porém, o inciso B trata da criação de cursos de especialização, pós-graduação e cátedras específicas sobre literatura, história e cultura nacional, sem menção a cursos de formação docente. De forma similar, o inciso C explicita os objetivos desses cursos, uma vez que se procura aprimorar o conhecimento econômico, político, social e tecnológico. Por fim, os incisos C e D apontam para as universidades de ambos os países como responsáveis pela criação de departamentos de português (e espanhol) e pela inclusão de conteúdos sobre integração regional nos diversos níveis da educação.

Temos, assim, evidências do peso político e econômico em jogo em uma cooperação cujo sumário indica “Tratados internacionales, Brasil, cooperación internacional, cooperación cultural, Derecho internacional, República Federativa del Brasil, Economía y Finanzas” (ARGENTINA, 1999b, INTRODUÇÃO).¹³⁰ Em outras palavras, a lei aprova um convênio de cooperação **educativa** entre os dois países em que os objetivos econômicos e políticos estão explícitos no próprio texto do documento. Isso alude à situação histórica do português na Argentina, que, de acordo com Varela (2014), teve mudanças na maneira como essa língua tem impactado os distintos grupos sociais e setores de atividades, por exemplo, no âmbito escolar e diplomático. Contudo, pelo fato de existir uma legislação, conforme a autora (*ibidem*), é necessária uma política linguística cujo objetivo seja sua implementação, a qual alcance seu público em um contexto determinado. Notamos, portanto, que o planejamento linguístico-educacional não aparece detalhado no texto desse

¹³⁰ “Tratados internacionales, Brasil, cooperación internacional, República Federativa do Brasil, Economía e Finanzas”.

documento; ao contrário, estão explícitos os objetivos políticos e econômicos de um convênio de cooperação em que a educação e a política linguística, de acordo com Shohamy (2006), parecem se reduzir a uma mera carta de intenções.

No artigo 5º, ambos os países “estimularán la planificación y el desarrollo conjuntos de actividades relacionadas con las áreas de extensión universitaria y de formación y capacitación docente” (ARGENTINA, 1999b, Art. 5º).¹³¹ Ademais, o financiamento estará sob a responsabilidade de ambos os Estados, com concessão de bolsas e subsídios para estimular a pesquisa, e os dois países aplicarão processos de seleção e admissão de acordo com as normas nacionais (Art. 6º e 7º). Nessa direção, o artigo 8º trata do fomento da elaboração de programas de intercâmbio docente, e os demais artigos tratam da cooperação entre especialistas, meios de divulgação, exercício profissional, reconhecimento de títulos, dentre outros.

A seguir, sintetizamos os principais pontos discutidos anteriormente no Decreto 3.548, na Lei 25.129 e na Lei 21.181.

Quadro 2. Análise da legislação posterior ao Acordo de Integração Cultural entre o Brasil e a República Argentina (1997).

	Decreto 3.548 (BRASIL, 2000)	Lei 25.129 (ARGENTINA, 1999a)	Lei 21.181 (ARGENTINA, 1999b)
Tipo de Normativa	Decreto (menor força normativa)	Lei (maior força normativa)	
Tipo de integração	Cultural (com <u>forte discurso político</u>).	Cultural (com <u>discurso político implícito</u>).	Educacional (com <u>forte discurso político e econômico</u>).

¹³¹ “estimularão o planejamento e desenvolvimento conjuntos de atividades relacionadas com as áreas de extensão universitária e de formação e capacitação docente”.

Forma de se atingir a integração	Por meio do conhecimento cultural recíproco.		Por meio de respostas aos desafios da consolidação da democracia.
Construções de sentidos em relação aos países	Relação idealizada; amigos tradicionais; apagamento dos conflitos históricos.		Apenas se refere ao outro país como parte da relação bilateral.
Difusão	Do idioma; desenvolvimento da cultura	Do idioma; desenvolvimento <u>mais amplo</u> da cultura	De experiências educativas inovadoras; Do <u>ensino do idioma</u> oficial do outro país. De conteúdo de integração regional em termos de política, economia e sociedade.
Abrangência	Nacional; sob responsabilidade de cada Estado.		Cooperação em <u>todos os níveis</u> ; Ensino da língua oficial do outro país <u>na educação fundamental e/ou média</u> .
Contradições	Não especifica aspectos do ensino e aprendizagem da língua do outro país.		Considera o <u>planejamento para a formação docente</u> , sem maiores especificações. As universidades serão responsáveis pelas cátedras de português.

		<u>Não especifica o órgão responsável</u> pela formação docente.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos textos do Decreto 3.548 (BRASIL, 2000), da Lei 25.129 (ARGENTINA, 1999a) e da Lei 21.181 (ARGENTINA, 1999b).

A partir desse quadro, observamos, além das diferenças na força normativa com que essa legislação foi aprovada em cada país, que as ideias em torno da integração cultural e educacional estão fortemente associadas a uma raiz política e econômica, em que a educação é vista como a responsável pela consolidação dos processos democráticos. Lembramos que, no caso da Argentina, o discurso da recente volta à democracia permaneceu em diversos argumentos da década de 1990. Enquanto o acordo educacional coloca as partes em um plano relacional bilateral, os de cooperação cultural insistem em idealizar uma amizade entre ambos os Estados, obliterando certas oscilações históricas de distanciamento. Diferente do acordo educacional, os documentos de cooperação cultural que se referem à difusão do idioma do outro país não especificam a relação com o ensino dessa língua. Quanto à abrangência, essas intenções de cobertura nacional (cooperação cultural) e inserção do ensino da língua do outro país no ensino fundamental e/ou médio (acordo educacional) são determinantes para a constituição e fundamentação dos textos da legislação de português na Argentina na década seguinte.

Contudo, as contradições se evidenciam na falta de coerência entre o propósito de difusão da língua do outro país e a ausência de especificações sobre a maneira como esses objetivos – por exemplo através do ensino – seriam alcançados. Por fim, ao longo da década, vimos como as decisões políticas para propostas em torno do ensino de línguas adicionais, e mais especificamente para o português, tiveram diversos alcances, visto que as políticas educativas e seus sentidos determinaram significados em torno do ensino de uma língua adicional (NOTHSTEIN; RODRÍGUEZ; VALENTE, 2010). Por sua vez, Bein (2016) nota uma implementação de políticas em torno do português na Argentina que ainda seria bastante restrita na prática, inclusive nas décadas posteriores, motivando discussões constituídas no meio de um campo de tensões.

A seguir, veremos como, nas primeiras décadas do século XXI, os cenários local e regional passaram por mudanças que, em maior ou menor medida, afetaram as decisões políticas para a futura legislação da língua portuguesa na Argentina.

3.4. As primeiras décadas do século XXI: em torno de uma lei para o Português como Língua Adicional

A crise econômica que inaugurava o século XXI foi o principal impulso dos governos no novo milênio para aprofundar aspectos de integração, aí compreendida a linguística (BEIN, 2016). A década de 2000 entrava em um cenário marcado por conjunturas internas e externas, ora pelas tensões entre o livre-comércio, ora pela defesa de interesses das burguesias locais (ligadas, por sua vez, ao capital financeiro internacional e às empresas multinacionais) (BEIN, 2016). Perante a falta de esforços políticos para implementar o ensino do português, a Argentina iniciou o século XXI com governos que não efetivaram uma integração regional em um panorama de globalização, em que o português teria que disputar espaços com outras línguas adicionais, em particular, o inglês (VARELA, 1999; AXELRUD, 1999, HAMEL, 2003). Para Hamel, o cenário

[...] en el campo de las políticas educativas y lingüísticas destacan acuerdos básicos de las instancias políticas que apunta a una integración regional mucho más allá de la economía. Ésta incluye los programas de armonización entre los sistemas educativos, campañas para impulsar una actitud favorable a la integración y la decisión de enseñar las lenguas oficiales, el español y el portugués, en todo el Mercosur. En el nivel de la implementación, sin embargo, faltan los recursos necesarios y el ritmo es tan lento que muchos observadores dudan de la voluntad de los gobiernos a impulsar una verdadera integración cultural (HAMEL, 2003, p. 18).¹³²

Quanto à difusão do português nos países da região, Hamel (2003) fala dos resultados limitados do *Plan Trienal para el Sector Educativo del Mercosur*, aprovado

¹³² “No campo das políticas educacionais e linguísticas, destacam-se acordos básicos das instâncias políticas que apontam para uma integração regional muito além da economia. Essa inclui os programas de harmonização entre os sistemas educacionais, campanhas para impulsionar uma atitude favorável à integração e a decisão de ensinar as línguas oficiais, o espanhol e o português, no Mercosul todo. Todavia, no nível de implementação, faltam os recursos necessários, e o ritmo é tão lento que muitos observadores duvidam da vontade dos governos em impulsionar uma verdadeira integração cultural”.

em 1992. Até o ano 2000, a proposta do ensino do português e do espanhol ainda não tinha uma implementação massiva nos sistemas de educação dos países-membros, embora estivesse presente o compromisso de investimento econômico nos documentos oficiais do plano. O autor (*ibidem*) constata que, até o início da década de 2000, o ensino das línguas oficiais do Mercosul ainda não tinha sido incorporado aos sistemas de educação dos países-membros. Quanto à formação docente, Hamel (*ibidem*) também verifica a falta de professores capacitados e de exames nacionais de conhecimento baseados nas variedades locais das línguas envolvidas.¹³³

Nessa época, dentre as ações empreendidas pelo governo brasileiro, destacamos o credenciamento, na Argentina, de postos de aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS).¹³⁴ Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação brasileiro, o Celpe-Bras e o *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU)¹³⁵ são dois exames de proficiência oficiais, promovidos pelo Brasil (o primeiro) e pela Argentina (o segundo).¹³⁶ Além disso, a Portaria do MEC Nº 657 (de 20 de maio de 1999)¹³⁷ credenciava o Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), em Buenos Aires, como posto aplicador do Exame Celpe-Bras. Conforme a demanda, o número de credenciamentos foi aumentando, e atualmente existem oito¹³⁸ postos distribuídos na capital argentina e em três regiões¹³⁹ do interior (*pampeana, chaqueña e cuyana*). Desse total, quatro têm filiação com universidades públicas (*Universidad Nacional de Cuyo, Nacional de Córdoba, Nacional del Litoral e Nacional del Nordeste*) e, em conjunto com as outras

¹³³ Notamos que, provavelmente por se tratar de uma publicação de 2003, Hamel não levante registros próximos à data em relação ao desenvolvimento de exames de proficiência da língua portuguesa e espanhola, bem como o credenciamento de postos aplicadores, aspectos que fogem ao tema das publicações de 2008 e 2013 desse autor.

¹³⁴ O Celpe-Bras é aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio do Ministério da Educação em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. Mais informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

¹³⁵ O CELU é reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério de Relações Exteriores da Argentina, cuja legislação (a partir de 2001) se encontra disponível em: <<https://www.else.edu.ar/es/archivosoluciones>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

¹³⁶ Nesta dissertação, não serão objeto da nossa análise as resoluções e convênios oficiais em torno dos acordos entre o CELU e o Celpe-Bras a partir da década de 2000.

¹³⁷ A legislação referente às ações do Celpe-Bras pode ser consultada no site do Acervo Celpe-Bras da UFRGS, disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/legislacao>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹³⁸ Dois em Buenos Aires, dois em Mendoza, um em Córdoba, um em Santa Fé e mais um na província de Chaco. Mais informações disponíveis em: <<http://inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

¹³⁹ Entre as regiões argentinas que não contam com postos credenciados, encontram-se: Noroeste, Mesopotâmia (nordeste) e Patagônia (sul).

instituições¹⁴⁰ (centros culturais e escolas de línguas), têm capacidade para atender a uma grande demanda de inscritos por aplicação. Além disso, com o recente credenciamento de novos postos aplicadores, a Argentina acrescentará mais quatro instituições aplicadoras do Exame a partir de 2019, somando um total de 11 postos credenciados.¹⁴¹

Atualmente, a língua portuguesa está representada, na Argentina, por falantes de português de diversos países, majoritariamente por brasileiros que residem nesse país por diversos motivos (econômicos, políticos, familiares, trabalhistas etc.). Embora a população brasileira residente na Argentina esteja concentrada na região de fronteira (majoritariamente em Misiones) e na capital portenha (Buenos Aires e região metropolitana), a influência do português não se limita a seus falantes, pois “el portugués también penetra a través de fenómenos de hibridación en la frontera [...] e históricamente a través de la música, el deporte, el turismo [...] y, sobre todo desde la constitución del Mercosur, el intercambio incrementado de bienes y servicios” (BEIN, 2016, p. 88).¹⁴² Porém, no que diz respeito às políticas linguísticas do Estado, até 2006, o ensino de português estava muito longe do status e dos alcances de outras línguas adicionais no sistema educacional argentino (*ibidem*).

Dentre as iniciativas de formação docente na área, algumas ações também se referiam ao reconhecimento da formação docente. Por exemplo, validade nacional para o título de professor de português expedido pela *Universidad Nacional de Misiones* (UNaM) (1994) e a aprovação do Programa de Português à Distância (2000). Essa última legislação veio regularizar a certificação da formação docente dos alunos egressos do programa, por meio da expedição de títulos que seriam emitidos a partir de então pelo ISLV “Juan Ramón Fernández” (ARGENTINA, 2000). Além disso, destacamos as ações do governo brasileiro na Argentina nesse período.

¹⁴⁰ São elas: a Casa do Brasil e o Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), ambos em Buenos Aires, e o *Instituto Intercultural de Lenguas Extranjeras*, em Mendoza.

¹⁴¹ Mais informações disponíveis em: <<http://m.leijaja.com/carreiras/2018/12/14/celpe-bras-tem-27-novos-postos-aplicadores-em-2019/>>. Acesso em: 30. jan. 2019.

¹⁴² “o português também penetra, através de fenómenos de hibridação na fronteira, [...] historicamente através da música, do esporte, do turismo [...] e, sobretudo, desde a constituição do Mercosul (e) a troca incrementada de bens e serviços”.

Em 2013, por exemplo, o Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA)¹⁴³ anunciou, em seu site oficial, o início de um curso de formação de professores de português¹⁴⁴ (BEIN, 2016). Conforme informações que encontramos a esse respeito na *homepage* da Rede Brasil Cultural (do MRE), dentre os alunos matriculados nesse curso em 2014, 24 pertenciam a um curso de formação docente, “um curso de destaque, com quatro anos de duração, [...] o *Superior de Português*, de nível terciário (ensino superior não universitário), reconhecido pelo Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires”,¹⁴⁵ e que teria começado no ano anterior. Também conhecida como *profesorado*, essa licenciatura do CCBA habilitaria seus formandos a dar aulas de português para escolas de ensino fundamental e médio na Argentina. Porém, não encontramos registros atuais desse curso de formação docente¹⁴⁶ nem informações para matrícula em 2019. Ademais, na FUNCEB (atual CCBA), funcionava um curso de formação docente com décadas de trajetória, que o MRE deixou de apoiar, por considerar que essa não seria uma ação prioritária da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). Na atualidade, o CCBA não oferece mais a licenciatura em PLA (obtivemos essa informação por meio de contato com professores de PLA que atuam em Buenos Aires).

Durante o governo de Néstor Kirchner (25 de março de 2003 a 10 de dezembro de 2007), retomou-se a discussão sobre o papel do Estado nas decisões em matéria de educação. Como vimos na seção anterior, a Lei 26.206 de Educação Nacional foi sancionada em 2006 e substituiu a normativa de 1993, colocando a educação como um bem público e como política de Estado. Durante a presidência de Cristina

¹⁴³ O CCBA foi criado em 2013, com a estatização, por parte do Brasil, da Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB), que, por sua vez, havia sido criada a partir do Centro de Estudos Brasileiros, fundado em 1954 (cf. BEIN, 1999, 2016).

¹⁴⁴ Essa informação não está disponível atualmente no site institucional do CCBA, que pode ser acessado através do link: <<http://ccba.itamaraty.gov.br/pt-br/Main.xml>>. Acesso em: 24 jan. 19.

¹⁴⁵ O texto foi extraído de um informativo institucional publicado em 2014 no site da Rede Brasil Cultural, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/uncategorised/475-ccba-cursos-e-atividades-2014>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

¹⁴⁶ Embora não tenhamos obtido resultados, no site institucional do CCBA, na busca desse Curso Superior de Formação de Professores de Português, encontramos uma matéria intitulada “Centro Cultural Brasil-Argentina forma novos professores de português”, no site da Rede Brasil Cultural, Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Ministério das Relações Exteriores. Na matéria, não se especifica a data da formatura e, dentre as breves informações, destaca-se que, dos nove docentes recém-formados, três são argentinos, cinco são brasileiros e um é uruguaio. Inferimos que esses egressos poderiam ter acontecido entre 2016 e 2017, já que, a partir da consulta de matrículas em 2018, não encontramos informações sobre a oferta do curso. Mais informações em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/noticias2/456-novos-professores-no-ccb-argentina>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

Fernández de Kirchner (2007-2011, 2011-2015), com a assinatura do Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas¹⁴⁷ em 2008, reconheceu-se a história compartilhada dos países integrantes do bloco como multiétnica, plurilíngue e multicultural, considerando-se que pensar a integração regional seria um passo decisivo para fortalecer o multilateralismo e contribuir para a resolução dos problemas que afetam a região, como pobreza, exclusão e desigualdade social (EQUADOR, 2011). Dentre os objetivos gerais do Tratado da Unasul (EQUADOR, 2011, p. 9), encontram-se:

construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, [...] entre otros, con miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los estados.¹⁴⁸

No que se refere aos objetivos específicos da integração regional, o documento manifesta a preocupação com a erradicação do analfabetismo para o acesso a uma educação de qualidade e com o reconhecimento regional de títulos. Ademais, o tratado dispôs que os idiomas oficiais do bloco fossem o espanhol, o português, o inglês e o neerlandês (EQUADOR, 2011). No entanto, é no *Estatuto Consejo Suramericano de Educación* que a Unasul se refere, especificamente, a uma educação de qualidade e de abrangência contínua em todos os níveis e modalidades, e como um dos princípios fundamentais do Conselho Sul-americano da Unasul, a fim de que essa educação seja inclusiva e leve em consideração “la diversidad sociocultural y lingüística” (PERU, 2012, p. 2).¹⁴⁹

¹⁴⁷ O Tratado Constitutivo da Unasul foi assinado pela República Argentina, República da Bolívia, República Federativa do Brasil, República da Colômbia, República do Chile, República do Equador, República Cooperativa da Guiana, República do Paraguai, República do Peru, República do Suriname, República Oriental do Uruguai e pela República Bolivariana da Venezuela, em Brasília, em 23 de maio de 2008 (c.f EQUADOR, 2011).

¹⁴⁸ “construir, de maneira participativa e consensual, um espaço de integração e união em matéria cultural, social, econômica e política entre seus povos, concedendo prioridade ao diálogo político, às políticas sociais, à educação [...] dentre outros, com vistas a eliminar a desigualdade socioeconômica, alcançar a inclusão social e a participação cidadã, fortalecer a democracia e reduzir as assimetrias no marco do fortalecimento da soberania e independência dos Estados”.

¹⁴⁹ “A diversidade sociocultural e lingüística”.

Arnoux (2011) chama a atenção para o marco ideológico do documento, uma vez que, no preâmbulo do tratado (PERU, 2012), os termos *identidade* e *cidadania sul-americana* estão associados à necessidade de constituir uma entidade política – e não somente econômica – para formular propostas de integração. Contudo, esses objetivos reduzem os termos a aspectos meramente formais de reconhecimento dos organismos dos Estados envolvidos. Assim, “es evidente que estas posiciones inciden en el campo glotopolítico tanto en los debates de los que surgen las leyes lingüísticas como en los alcances que se asignan a los programas de enseñanza de lenguas” (ARNOUX, 2011, p. 21-22).¹⁵⁰

Desde a assinatura do Protocolo de Intenções dos ministros de educação do Mercosul, em 1991, até a primeira década de 2000, Arnoux (*ibidem*) considera que o caminho percorrido mostra ritmos distintos e alcances irregulares em relação ao ensino do português (e espanhol) nos países do bloco. Embora, em matéria econômica, o panorama tenha sido de crescimento, a autora (*ibidem*) afirma que essa década se caracterizou pela ausência de medidas significativas no âmbito cultural e linguístico. No limite, houve declarações que, muitas vezes, nem chegaram a se concretizar em ações efetivas, o que nos lembra a reflexão de Shohamy (2006) sobre os documentos oficiais se constituírem, muitas vezes, apenas de intenções por escrito que não se concretizam na implementação da política linguística *de facto*.

No balanço do Plano de Ação 2001-2005 do Mercosul Educacional, por exemplo, o relatório evidencia oscilações e passos lentos na programação, ou seja, o planejamento não foi efetivado conforme a política linguística proposta. De forma similar, a avaliação do triênio 2006-2010 revela, entre as pendências, programas de trabalho e ensino dos idiomas oficiais do bloco, além de planos e programas de formação de professores de português e espanhol como língua adicional que deveriam estar funcionando em cada país dos Estados integrantes, mas não estão.

Como parte do processo de mudanças na Argentina, também houve necessidade de se (re)pensar a configuração curricular nas escolas da capital

¹⁵⁰ “é evidente que essas posições incidem no âmbito glotopolítico, tanto nos debates dos quais surgem as leis linguísticas quanto nos alcances atribuídos aos programas de ensino de línguas”.

portenha. Em fevereiro de 2001, o então secretário de Educação Daniel Filmus¹⁵¹ aprovou o *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (DCLE), Niveles 1, 2, 3 y 4*¹⁵², que entraria em vigência no calendário escolar a partir daquele mesmo ano. O conjunto da documentação elaborada apresenta-se como uma proposta integradora, uma vez que abrange o ensino de línguas adicionais em todos os níveis educacionais (BUENOS AIRES, 2001). Na apresentação do material, Filmus menciona os desafios que a gestão educativa tem a enfrentar em matéria de educação. Nessa direção, coloca a escola como agente responsável por “la provisión de experiencias culturales y conocimientos relevantes y el compromiso de mejorar las oportunidades de aprendizaje”¹⁵³ (BUENOS AIRES, 2001, p. 13) e as línguas adicionais como uma oportunidade de acesso a saberes a que muitos estudantes não conseguem ter acesso fora da escola. O secretário de Educação afirma que a elaboração desse referencial curricular é uma resposta aos problemas específicos de ensino de línguas adicionais por se tratar de um contexto heterogêneo (nesse caso, exemplifica as particularidades do sistema escolar da cidade de Buenos Aires). Com uma estrutura mais flexível, a organização por níveis apresenta, conforme o documento (*ibidem*), o diferencial de contribuir com a implementação da oferta do ensino de mais de uma língua adicional, isto é, francês, inglês, italiano e português.

Até então, a realidade do ensino de línguas adicionais nas escolas da cidade portenha se caracterizava por começar em momentos diferentes (em séries diferentes) do ensino fundamental, com uma carga horária que variava de uma instituição para a outra, e com turmas heterogêneas do ponto de vista da proficiência dos alunos. Organizado em níveis, o *Diseño Curricular* buscava ser norteador para um ensino que contribuísse com a diminuição da desarticulação que historicamente acontece quando os alunos passam do ensino fundamental para o médio (BUENOS AIRES, 2001). Dessa forma, o DCLE oferecia uma proposta para quatro níveis de ensino, em que os alunos poderiam começar com módulos de língua adicional em

¹⁵¹ Daniel Filmus foi secretário da Educação na Argentina, entre 2000 e 2003, e ministro da Educação durante a presidência de Néstor Kirchner. Foi senador entre 2007 e 2013 e, atualmente, é deputado nacional.

¹⁵² Esse documento (próximo dos Parâmetros Curriculares de Línguas Estrangeiras no Brasil) teve uma versão anterior chamada *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General*, publicada pela Secretaria de Educação, em 1999.

¹⁵³ “[pelo] provimento de experiências culturais e conhecimentos relevantes e o compromisso de melhorar as oportunidades de aprendizagem”.

distintos momentos de escolaridade.¹⁵⁴ Além disso, a periodização se organiza em blocos de três anos cada, em que as instituições poderiam adequar a carga horária e os conteúdos de acordo com seus critérios e necessidades particulares (*ibidem*, 2001).

Na seção do DCLE intitulada *Sentido Formativo de las Lenguas Extranjeras en la Escuela* (BUENOS AIRES, 2001), reconhecem-se as línguas adicionais dentro de um projeto educacional comprometido com a democratização social e cultural, com a aprendizagem da língua e – por meio dela – com a sensibilização para outros processos de significação e interculturalidade. Nessa direção, é ressaltada a importância de o docente de língua adicional assumir a existência de sentidos e da diversidade (linguística e cultural) para um ensino e avaliação contextualizados. Assim, a escola – e, portanto o professor – teria a responsabilidade de:

- a) Generar una actitud de confianza en el alumno [...] respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y reconociendo el error como constitutivo del aprendizaje;
- b) Posibilitar la construcción del conocimiento lingüístico y pragmático-discursivo para la comprensión y la producción de textos escritos y orales a partir de situaciones contextualizadas y significativas;
- c) Generar una actitud de reflexión acerca [...] de cada lengua que facilite el aprendizaje de otras lenguas;
- d) Propiciar el uso de un metalenguaje común en la enseñanza de la lengua extranjera y la materna;
- e) Facilitar la [...] articulación entre la lengua extranjera y las otras disciplinas;
- f) Contribuir a la percepción de un mundo en el que conviven varias lenguas y culturas heterogéneas en diferentes relaciones de poder. (BUENOS AIRES, 2001, p. 26).¹⁵⁵

O documento destaca a importância de refletir sobre o plurilinguismo, a multiculturalidade e as relações de poder entre as línguas. Contudo, percebemos também que, no momento de se referir a exemplos de países lusófonos, a pergunta

¹⁵⁴ Os quatro níveis de ensino propostos pelo DCLE são: a) na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental; b) na 4ª, 5ª e 6ª séries do fundamental; c) na 7ª, 1ª e 2ª séries do ensino médio (que seriam as atuais 7ª, 8ª e 9ª séries); e d) na 3ª, 4ª, 5ª/6ª séries do ensino médio (que corresponderiam às 1ª, 2ª e 3ª séries atuais) (cf. BUENOS AIRES, 2001).

¹⁵⁵ “a) motivar uma atitude de confiança no aluno [...] respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, e reconhecendo o erro como constitutivo da aprendizagem; b) possibilitar a construção do conhecimento linguístico e pragmático-discursivo para compreensão e produção de textos escritos e orais a partir de situações contextualizadas e significativas; c) incentivar uma atitude de reflexão sobre cada língua [...] (e) que facilite a aprendizagem de outras línguas; d) propiciar o uso de uma metalinguagem comum para o ensino da língua estrangeira e materna; e) facilitar a [...] articulação entre língua estrangeira e outras disciplinas; f) contribuir com a percepção de um mundo em que convivam várias línguas e culturas heterogêneas em diferentes relações de poder”.

se fecha apenas na tradicional oposição “¿Portugués de Brasil o de Portugal?” (BUENOS AIRES, 2001, p. 22), com o consequente apagamento dos demais países onde o português é língua oficial.

Outro ponto relevante encontra-se nos *Principios para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* do DCLE, em que são citadas duas características do contexto de ensino de línguas adicionais na cidade de Buenos Aires: por um lado, a heterogeneidade das situações de ensino; por outro, o fato de que “la enseñanza del francés, el inglés, el italiano y el portugués [...] se lleva a cabo en un contexto exolingüe: el contacto con la lengua [adicional] [...] no es inmediato fuera del contexto pedagógico” (BUENOS AIRES, 2001, p. 29).¹⁵⁶ Portanto, como a língua que circula socialmente é outra, o contexto pedagógico se constituirá em um espaço privilegiado para criar oportunidades de uso da língua adicional dentro e fora da sala de aula.

Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) também analisam os objetivos do *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4* (BUENOS AIRES, 2001) e argumentam que a implementação desses novos parâmetros curriculares foi parte de um processo maior de políticas de renovação curricular, iniciadas na jurisdição portenha desde o fim da década de 1990 e início dos anos 2000. O documento está redigido em espanhol, e as seções de conteúdo específico para cada língua adicional estão escritas na seguinte ordem: francês, inglês, italiano e português. Os autores (*ibidem*) também destacam a ação pedagógica que aparece como potencial transformadora de visões no conhecimento de outras línguas – e culturas – e pretende ser formativa, levando em conta um aprendiz inserido em um determinado contexto socio-histórico e cultural. Além disso, para Nothstein, Rodríguez e Valente (2010), a proposta curricular do DCLE estabelece uma relação direta com os fundamentos do documento da área de *Prácticas del Lenguaje* (nomenclatura que se refere à área de espanhol como língua materna no âmbito da Cidade Autônoma de Buenos Aires), promovendo diálogos entre o ensino de línguas maternas e adicionais. Em ambos os documentos, ressalta-se a aprendizagem de línguas como construção social, em que o aprendiz deveria ter acesso a saberes da – e pela – língua nas práticas e relações sociais. Contudo, embora os lineamentos do DCLE estejam articulados em prol da

¹⁵⁶ “o ensino do francês, inglês, italiano e português [...] acontece em um contexto exolingüe: o contato com a língua [adicional] [...] não é imediato fora do contexto pedagógico uma vez que a língua que circula socialmente é o castelhano”.

interculturalidade, Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) citam estudos e pesquisas¹⁵⁷ que evidenciam impasses entre diretrizes curriculares e sentidos construídos pelos docentes – em atuação e em formação – que circulam no espaço social argentino.

Em relação às instituições de formação docente na Argentina, além das universidades, do total de 29 licenciaturas dos Institutos de Formação Docente de gestão pública da Cidade Autônoma de Buenos Aires, duas dessas instituições oferecem, na atualidade, cursos de formação de professores de português: o Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas (ISLV) “Juan Ramón Fernández” e a Escola Normal Superior em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”. Conforme apresentamos no capítulo anterior, a promoção do ensino de línguas adicionais no ISLV “Juan Ramón Fernández” aconteceu desde as primeiras décadas do século XX, diferente da ENS “Sofía E. Broquen de Spangenberg”, que iniciou uma atividade mais intensa em torno do português somente nas últimas décadas do século XX.

Na atualidade, o ISLV “Juan Ramón Fernández” oferece o *Profesorado de Portugués* (com aplicação para o ensino fundamental, médio e especial¹⁵⁸), o *Profesorado de Educación Superior de Portugués* (com aplicação no nível superior) e o curso de *Traducción en Portugués*. Nos Planos Curriculares Pedagógicos da Licenciatura de Português¹⁵⁹ e de Educação Superior de Português,¹⁶⁰ a fundamentação pedagógica expressa a necessidade de adequação curricular de acordo com as regulações federais para se alinhar ao projeto político-educacional da Cidade Autônoma de Buenos Aires. Dessa forma, a proposta curricular enfatiza o valor cultural do português pelo fato de contribuir com as demandas de integração socioculturais e econômico-produtivas atuais, pois “somos conscientes de que formar

¹⁵⁷ Cf. Franzoni, 2003.

¹⁵⁸ A educação especial é a modalidade do sistema educacional que tem por objetivo garantir o direito à educação obrigatória de pessoas com necessidades especiais. Mais informações disponíveis em: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/direccionnacionaldegestioneducativa/especial>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹⁵⁹ O Plano Curricular Pedagógico da Licenciatura de Português do Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández” foi aprovado pela Resolução número 3643-MEGC/14 para implementação a partir de 2015 e pode ser consultado na íntegra, no site institucional: <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/departamento-de-portugues-2/upload/IESLVJRF_PCI_Profesorado_de_Portugues_2015.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

¹⁶⁰ O Plano Curricular Pedagógico da Licenciatura Superior de Português do Instituto de Ensino Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández” foi aprovado pela Resolução número 4262/GCABA/MEGC/14 para implementação a partir de 2015 e pode ser consultado na íntegra, no site institucional: <<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-SSGEC-512-15-ANX.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

para la enseñanza de lenguas favorece la apertura a otras culturas y [...] constituye una instancia privilegiada para la formación de ciudadanos abiertos al diálogo comprensivo y enriquecedor con el otro y su alteridade” (IESLV, 2014, p. 2).¹⁶¹

Ainda considerando o marco da adequação curricular da década de 2010, o instituto busca traçar um plano curricular cujos eixos conceituais articulem saberes, experiências e teoria para a formação docente que seja coerente com a proposta pedagógica do “Projeto de Melhora para a Formação Inicial de Professores para o Nível Secundário – Área Línguas Estrangeiras” (INFD, 2010). O documento apresenta um trabalho conjunto de especialistas de diversas línguas adicionais –francês, inglês, italiano e português – que busca um plano comum de discussão para as línguas adicionais. De acordo com o documento, “posicionarlas en un nivel de paridad es un gesto político contundente, pues es una forma de combatir las jerarquías instaladas en el imaginario social” (INFD, 2010, p. 150).¹⁶² O projeto se organiza em eixos e núcleos determinantes para nortear os primeiros passos do professor em formação. Nessa direção, o núcleo *Cidadania* foi elaborado com o propósito de discutir e refletir sobre o componente político-ideológico que demarca a área de uma ou mais línguas adicionais e seu ensino e aprendizagem. O núcleo destaca o papel fundamental das políticas linguísticas em uma comunidade como “forma concreta de generar espacios más amplios de ciudadanía a partir de la democratización de la toma de la palabra y el pleno acceso a prácticas letradas” (INFD, 2010, p. 150).¹⁶³

Além disso, o documento busca ampliar a convivência intercultural e propostas que viabilizem a construção de uma cidadania mais igualitária na Argentina, em que o professor “tome conciencia de su papel político-pedagógico en nuestro sistema educativo y que, como ciudadano, participe en la materialización de políticas lingüísticas que garanten los derechos lingüísticos y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales” (INFD, 2010, p. 151).¹⁶⁴ Nessa direção, outro

¹⁶¹ “Somos conscientes de que formar para o ensino de línguas favorece a abertura para outras culturas e [...] constitui uma instância privilegiada para a formação de cidadãos abertos ao diálogo compreensivo e enriquecedor com o outro e sua alteridade”.

¹⁶² “posicioná-las em um nível de paridade é um gesto político contundente, pois é uma forma de combater as hierarquias instaladas no imaginário social”.

¹⁶³ “Forma concreta de gerar espaços mais amplos de cidadania a partir da democratização da apropriação da palavra e o acesso pleno às práticas letradas”.

¹⁶⁴ “Que desenvolva uma consciência do seu papel político-pedagógico no nosso sistema educacional e que, como cidadão, participe da materialização das políticas linguísticas que garantam os direitos linguísticos e o respeito pelas diversas identidades linguístico-culturais”.

aspecto relevante do documento é a constatação de que a área de língua adicional é um mundo complexo de sentidos que a (re)significam. Por um lado, essas línguas adicionais têm grande visibilidade pela sua circulação e oportunidades de uso em determinados espaços; dessa forma, muitas vezes os sujeitos associam a experiência da aprendizagem da língua materna com inferências sobre o que da língua adicional deveria ser ensinado e de qual maneira (INFD, 2010). Por outro lado, existem culturas da linguagem formadas por saberes das línguas, dos discursos e dos textos que possuem origens epistemológicas diversas e específicas para cada língua cultura (*ibidem*). Essa construção complexa de sentidos gera marcos determinados em torno dos conhecimentos e crenças sobre as línguas de acordo com o contexto e, conseqüentemente, a necessidade de o docente em formação compreender essa complexidade e suas reconfigurações dinâmicas, históricas e socioculturais.

Por sua vez, a Escola Normal Superior (ESN) em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”, além da oferta da formação docente em português, criou, em outubro de 2016, a Revista *LuSofia*,¹⁶⁵ uma publicação digital acadêmica desenvolvida no marco da licenciatura de português da ESN. Dentre seus objetivos, a revista busca contribuir com a comunidade científico-acadêmica sobre a área da língua portuguesa e seu ensino e aprendizagem. Ademais, a Comissão Acadêmica da Revista *LuSofia* aderiu ao pronunciamento do Conselho de Educação Superior de Gestão Estadual e às cartas publicadas pelos Conselhos Diretivos, em 2017, e se posicionou contra o anúncio do projeto anteriormente citado de reforma da formação docente na Cidade Autônoma de Buenos Aires e de criação de uma única universidade de formação docente. Na carta,¹⁶⁶ a Comissão reivindica sua missão de fomentar a comunicação e o trabalho realizado por profissionais especializados em línguas adicionais, docentes e estudantes da licenciatura de português, pesquisadores, pedagogos e de todos os atores da área de português que fazem da docência uma forma de vida. Argumenta-se que o risco de extinção das 29 licenciaturas dos Institutos de Formação Docente (em que dois deles ofertam cursos de formação de professores de português) apagaría a trajetória dessas instituições de

¹⁶⁵ O site institucional da Revista LuSofia está disponível em: <<https://www.lusofia.com/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

¹⁶⁶ A carta assinada pela Comissão Acadêmica da Revista LuSofia e pela Escola Normal Superior em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” pode ser lida na íntegra no link: <<https://www.lusofia.com/single-post/reforma>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

qualidade educacional consolidada e de uma formação docente envolvida com a pesquisa e o desenvolvimento profissional.

Nessa direção, Simeone¹⁶⁷ (2018) analisa aspectos do anúncio do projeto de lei para criação da universidade de formação docente UniCABA, à qual se opuseram comunidades educativas, acadêmicos, associações profissionais e setores internos do próprio Ministério da Educação “por su naturaleza autoritaria, antidemocrática e inconsulta” (SIMEONE, 2018, p. 1).¹⁶⁸ Em um primeiro momento, essas comunidades pressionaram fortemente o deputado Maximiliano Ferraro¹⁶⁹ para assegurar, por escrito, que o tratamento do projeto de lei não começasse antes de 1º de março de 2018 (SIMEONE, 2018). Sem essa reivindicação da comunidade, a versão inicial do projeto poderia ter sido aprovada em dezembro de 2017, por meio de sessão extraordinária, em que era expressa a diluição dos 29 institutos de formação docente. Em um segundo momento, a iniciativa de trabalho conjunto entre o setor político e o educativo teve como representantes apenas o legislativo dos blocos opositores ao governo, que procuraram as instituições educacionais para trocar opiniões e se informar sobre a trajetória secular do sistema. Diferentes grupos da sociedade documentaram o conflito do projeto para divulgação à cidadania, organizaram aulas nas ruas, festivais e passeatas pouco refletidas na mídia tradicional (*ibidem*). No entanto, até poucos dias antes da votação – em 22 de novembro de 2018 –, os rumos sobre o futuro das instituições de formação docente estariam em direção a um debate no Legislativo sem consulta nem participação dos seus principais atores.

Em 28 de novembro de 2017, a ESN em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg”, mais uma vez, posicionou-se contra o projeto de reforma da formação docente e do objetivo de desintegrar os 29 Institutos de Formação Docente em prol da suposta hierarquização da profissão. O documento¹⁷⁰ reafirmou que a valorização da profissão tem sido uma reivindicação de longa data da comunidade e que a redução da oferta educacional não seria uma solução. Além disso, a diminuição de

¹⁶⁷ A professora Patrícia Simeone é presidenta do Conselho de Educação Superior de Gestão Estadual (CESGE) e atual reitora do *Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”*.

¹⁶⁸ “Pela sua natureza autoritária, antidemocrática e irrefletida”.

¹⁶⁹ Atualmente, Maximiliano Ferraro é deputado pela CABA, vice-presidente do Bloco “Vamos Juntos” (oficialismo) e preside a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. Mais informações disponíveis em: <<https://www.legislatura.gov.ar/legislador/ferraromaximiliano>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

¹⁷⁰ O documento na íntegra encontra-se disponível no site institucional da ESN: <<https://spangenberg-caba.infed.edu.ar/sitio/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

docentes nas escolas da cidade estaria relacionada a motivos orçamentários. Portanto, a mudança na categorização dos egressos da formação docente não implicaria um aumento na matrícula ou melhora na qualidade de formação dos docentes.

Atualmente, a ESN em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” oferta o *Profesorado de Portugués*¹⁷¹ (com duração de quatro anos e aplicação para o ensino fundamental, médio e especial) e o *Profesorado de Educación Superior de Portugués*¹⁷² (com duração de cinco anos e aplicação no nível superior). De forma similar ao ISLV “Juan Ramón Fernández”, a fundamentação pedagógica das licenciaturas da ESN expressa também a necessidade de adequação curricular de acordo com as regulações federais e o projeto político-educacional da Cidade Autônoma de Buenos Aires. Busca, ainda, integrar os lineamentos curriculares, de forma que sejam condizentes com a proposta pedagógica do “Projeto de Melhora para a Formação Inicial de Professores para o Nível Secundário – Área Línguas Estrangeiras” (op. cit.). Além disso, procura manter os objetivos institucionais fundacionais, por meio de “enseñar idiomas desde la infancia” (ENS, 2014, p. 7).¹⁷³ Para tanto, baseia-se nas diretrizes sobre idiomas e educação estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – é importante que a educação contemple pelo menos três línguas: a língua materna e duas línguas adicionais, em que pelo menos uma delas seja regional (ENS, 2014).

Além dos Institutos de Formação Docente anteriormente citados, outras instituições de ensino superior universitário oferecem licenciaturas na área. No site da Secretaria de Políticas Universitárias – especificamente no Buscador de Títulos Oficiais Universitários¹⁷⁴ –, a palavra “português” gerou resultados por titulação, tipo e

¹⁷¹ O Plano Curricular Pedagógico da Licenciatura de Português da Escola Superior Normal em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” foi aprovado pela Resolução número 3643-MEGC-2014 para implementação a partir de 2015 e pode ser consultado na íntegra no site institucional: <https://spangenberg-caba.infed.edu.ar/sitio/profesorados-de-portugues/upload/Profesorado_de_Portugus_Plan_2015_4_an_os.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

¹⁷² O Plano Curricular Pedagógico da Licenciatura Superior de Português da Escola Superior Normal em Línguas Vivas “Sofía E. Broquen de Spangenberg” foi aprovado pela Resolução número 4262-MEGC-2014 para implementação a partir de 2015 e pode ser consultado na íntegra no site institucional: <https://spangenberg-caba.infed.edu.ar/sitio/profesorados-de-portugues/upload/Profesorado_de_Portugus_Plan_2015_5_an_os.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

¹⁷³ “Enseñar idiomas desde la infancia”.

¹⁷⁴ O “Buscador de Títulos Oficiales Universitarios – Secretaría de Políticas Universitarias” encontra-se disponível em: <http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos.php>. Acesso em: 26 jan. 2019.

nome de universidade, resolução oficial, modalidade e nível acadêmico. Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese dos registros obtidos:

Quadro 3. Titulação na área de português por tipo de universidade na República Argentina.

Tipo de titulação	Número de cursos em Universidades públicas	Número de cursos em Universidades Privadas
Licenciado em português	10	3
Bacharel em português	4	2
Tradutor público/literário	5	6
Técnico	0	1
Total	31 Cursos	

Secretaria de Políticas Universitarias:
Titulação na área de português por tipo de universidade na Argentina

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir de pesquisa no Buscador de Títulos Oficiais Universitarios da Secretaria de Políticas Universitarias da Argentina.

Conforme indicam os registros do quadro, existem na Argentina 31 cursos de graduação presenciais, com resolução oficial promulgada entre 1996 e 2009, que outorgam diversas titulações na área de português. Porém, apenas 13 formam professores de PLA, localizados na região *Pampeana* (centro-leste), *Cuyana* (oeste), *Mesopotámica* (nordeste), e *Chaqueña* (norte).¹⁷⁵ As regiões Noroeste e *Patagónica* não obtiveram resultados na busca. Não encontramos registros de cursos

¹⁷⁵ Em Cuyo: Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Cuyo. Na Mesopotâmia: Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Na Pampa: Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Córdoba. E em Chaco: Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Formosa.

universitários dessa natureza realizados à distância.¹⁷⁶ Destacamos, contudo, que nem todos os sites dessas 13 universidades informam sobre a matrícula ou sobre a existência da oferta dos cursos na atualidade. Por exemplo, a Universidade Nacional de La Rioja não fornece informações que nos permitam afirmar que o curso esteja aberto.¹⁷⁷ A falta de informações precisas sobre a formação de professores de PLA nas universidades argentinas parece ser um dos sinais de uma política linguística ainda incipiente nessa direção.

Além disso, no marco regional, o acordo de admissão de títulos, certificação e diplomas docentes para o exercício na área de português e espanhol (ANEXO C) foi assinado em 2005 pelos Estados-partes; porém, ainda não entrou em vigor (ARNOUX e BEIN, 2015). As fundamentações que sustentam o acordo (PARAGUAI, 2005) apontam para “[el] afianzamiento de los idiomas oficiales del MERCOSUR, a través de su enseñanza como lengua extranjera en los Estados Partes [...], [que] contribuye decididamente con la consolidación del proceso de integración” (PARAGUAI, 2005, INTRODUÇÃO).¹⁷⁸ Mais uma vez, o enunciado dos documentos oficiais está marcado pelo pressuposto de que a integração seria favorecida com o fortalecimento do ensino das línguas regionais.

Assim, o *Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da docência no ensino de espanhol e português como línguas adicionais nos Estados Parte* alinha seus pressupostos com as bases do Tratado de Assunção, o Protocolo de Intenções (1991) e o Protocolo de Ouro Preto (1994) na medida em que reconhece o interesse em difundir o ensino e aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul. Porém, chamamos a atenção para o fato de que tal acordo não se ocupa da formação docente em língua adicional, uma vez que o foco está na circulação de docentes brasileiros para os países hispanofalantes do bloco (e vice-versa).

Arnoux e Bein (2015) também destacam a ação da Coordenação de Línguas Estrangeiras do Ministério da Educação, responsável pelos Núcleos de Ação programática, que tratam da inclusão de línguas adicionais nas diversas modalidades de ensino e na formação docente. Além disso, outras instituições jurisdicionais foram

¹⁷⁶ Conforme mencionamos, a formação docente em português na modalidade a distância é oferecida pelo ISLV “Juan Ramón Fernández”.

¹⁷⁷ Dentre os cursos ofertados pela UNLAR, não há referências à formação docente em português. Mais informações disponíveis em: <<https://www.unlar.edu.ar/index.php/oferta-academica/carreras-degrado?start=0>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹⁷⁸ “[o] fortalecimento dos idiomas oficiais do Mercosul, por meio do ensino da língua estrangeira nos Estados-parte [...], [que] contribui decididamente com a consolidação do processo de integração”.

criadas recentemente, como a Direção de Política Plurilíngue da Cidade de Buenos Aires e o Instituto de Política Linguística de Misiones. De acordo com os autores (*ibidem*), a proposta específica de ensino de português em Misiones – com a Lei VI número 141 (ANEXO J.2) – e a Lei provincial 6.809, em Chaco (ANEXO K), são iniciativas provinciais relevantes consonantes à Lei 26.468 de português.

Notamos como Misiones e Chaco determinaram políticas linguísticas em consonância com as transformações da época. Chaco é uma província da Argentina que, como seu nome indica, localiza-se na região do Chaco argentino (a região geográfica também compreende parte da Bolívia, do Brasil e do Paraguai). Já Misiones é uma província situada ao nordeste da Argentina que limita ao leste, norte e sul com o Brasil.

A seguir, sistematizamos os pontos de aproximação entre ambas as legislações provinciais.

Quadro 4. Análise da Lei provincial VI número 141 e da Lei provincial 6.809.

	Lei provincial VI número 141	Lei provincial 6.809
Província/ano	Misiones (2009)	Chaco (2011)
Sumário	Planejamento linguístico	Ensino obrigatório do idioma português nas escolas de ensino médio no marco da Lei 5.905 (CHACO, 2007) (ANEXO K.2) do Programa de educação plurilíngue, em harmonia com a Lei 25.181 (1999) e com a Lei 26.468 (2009) (Art.1º).
Órgão responsável pelo planejamento	Ministério da Educação (Art.2º).	
Oferta	Educação intercultural plurilíngue em todos os níveis de educação obrigatória (pública e privada) (Art.3º).	Ensino de português no nível médio de educação (pública e privada) (Art.1º).

Caráter da oferta	Ensino obrigatório (Art.3º).	Ensino obrigatório (Art.1º).
Implementação	A partir de 2015 (Art.4º).	Não especifica a partir de quando.
Objetivos	<p>A educação intercultural plurilíngue busca ampliar as capacidades comunicativas sociais e fortalecer os vínculos da intercompreensão, estabelecer para a alfabetização de falantes cuja língua materna não seja o espanhol, atender à diversidade cultural local e regional e à formação de recursos humanos (Art.5º).</p> <p>Aprendizagem de línguas e práticas interculturais; fomento à formação docente e adequação curricular; planejamento linguístico para ampliar as funções (sociais) da língua (Art.7º).</p>	<p>Poderá se desenvolver um programa de capacitação docente, contratação de docentes especializados e de docentes para essa capacitação por meio de convênios (inter)nacionais; desenvolvimento de ofertas acadêmicas de formação docente nas universidades nacionais de Misiones (Art.4º).</p>
Construções de sentidos em relação às línguas	Línguas em interação; precisam conviver em igualdade de oportunidades, respeito e valoração recíproca (Art.5º).	Relação implícita, na concordância com a Lei 5.905 (2007), Lei 25.181 (1999) e Lei 26.468 (2009).
Compreende o ensino de língua(s)	Língua espanhola e suas variações; línguas oficiais do MERCOSUL; línguas de imigração; línguas originárias	Português (Art.5º) e das outras línguas regionais, indígenas e estrangeiras no marco da Lei 5.905 (2007).

	<p>da região; línguas de circulação científica (Art.6º).</p> <p>O português aparece citado entre as línguas recomendadas (Art.6º).</p> <p>No mínimo 2 línguas adicionais obrigatórias (Art.11º).</p>	
<p>O planejamento linguístico considera</p>	<p>Diagnóstico da situação linguística; planejamento da formação pedagógica; ampliação de currículos e carga horária (Art.8º).</p> <p>Criação do Instituto de Política Linguística (Art.9º); elaboração de um plano operacional estratégico para implementação no curto, médio e longo prazo (Art.10º).</p> <p>Orçamento provincial (Art.13º).</p>	<p>Apenas cita que o ME instrumentará os passos técnico-pedagógicos (Art.5º) mas não especifica como esse planejamento será executado.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Misiones (2009) e Chaco (2011).

A legislação provincial apresentada no quadro acima, em ambos os casos, comparte entre si mais semelhanças do que diferenças, embora na lei de Misiones haja um maior aprofundamento quanto às especificações do planejamento linguístico, além de explicitar que cabe ao Estado a política linguística (Art. 1º). A Lei VI/141 (MISIONES, 2009) prevê, de forma obrigatória, a educação intercultural plurilíngue – inclui o português – em todos os níveis e modalidades de educação obrigatória (até 18 anos de idade), enquanto a Lei 6.809 (CHACO, 2011) se refere à obrigatoriedade do ensino de português apenas no ensino médio. Entendemos que esta especificidade responda à abrangência proposta pela Lei 26.468 de português (ARGENTINA, 2009), que considera as escolas médias. No caso de Misiones, a decisão de ampliar a oferta a partir do ensino fundamental também é coerente com a Lei 26.468 (indica que, no caso das regiões fronteiriças com o Brasil, a oferta deveria começar a partir do fundamental).

O posicionamento que diferencia ambas as leis da Lei de português 26.468 é o fato de a oferta de língua(s) ser **obrigatória** tanto para as instituições quanto para os estudantes (diferente da Lei 26.468 de oferta obrigatória para a instituição com matrícula opcional para os alunos). Ademais, ambas as legislações colocam o Ministério da Educação como órgão responsável pela política linguística e pelo planejamento. Contudo, Chaco se diferencia de Misiones no ritmo da implementação, que está acontecendo mais lentamente: a Universidade Nacional do Nordeste (UNNE) apenas oferece cursos de língua portuguesa (e não cursos de formação docente). Além disso, a oferta para formação docente em Chaco se encontra atendida principalmente por iniciativa privada, e o Instituto Superior “San Fernando Rey”, o único que forma professores de português, está passando por reajustes de carga horária.¹⁷⁹ Como as matrículas são presenciais, não obtivemos informações para o ano 2019, motivo pelo qual não exibiremos esta instituição no mapa de distribuição de licenciaturas (FIGURA 12).

No caso da lei de Misiones, há decisões mais concretas, uma vez que determina a criação do Instituto de Políticas Linguísticas e apresenta as diretrizes para execução do planejamento linguístico dessa província, além de especificar a porcentagem de orçamento público (provincial) que será destinado para alcançar os objetivos de ensino e formação docente. Nesse caso, vemos uma proposta alinhada à sequência proposta por Calvet (op. cit.), uma vez que a política linguística prevê o planejamento e pretende ser coerente com as especificações de implementação (por exemplo, considera a implementação a partir de 2015, que seria uma data inicial e não limite).

Nessa direção, na província de Misiones, as ações em torno da língua portuguesa e da formação de professores têm caminhado de forma mais eficiente do que em outras jurisdições. Exemplo disto seriam as atividades propostas pela Universidade Nacional de Misiones (UNaM), que contemplam, além da licenciatura em português, cursos de línguas (nivelamento para a licenciatura e regulares), eventos científicos etc.¹⁸⁰ Por fim, o sentido atribuído a(s) língua(s) é condizente em ambos os casos, já que a política linguística proposta em prol de uma educação

¹⁷⁹ Mais informações sobre o andamento da legislação em torno da carga horária do ISP “San Fernando Rey” disponíveis em: <http://www.eschaco.com/vernota.asp?id_noticia=85427>. Acesso em: 31 jan. 2019.

¹⁸⁰ Mais informações disponíveis no site institucional da Faculdade de Humanidade e Ciências Sociais da UNaM: <<http://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/category/portugues/>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

intercultural plurilíngue reconhece que as línguas, na interação social local, regional e global, precisam conviver em igualdade de oportunidades, respeito e valorização recíproca. O planejamento, para o caso particular do português, pareceria ir nessa direção de ampliar o espaço como língua adicional no sistema escolar.

Varela (2014) realiza um balanço da situação do português nas províncias argentinas e identifica diferenças quanto à intensidade, ao grau de institucionalização e às perspectivas de desenvolvimento. A partir desse balanço, classifica a situação das províncias em seis grupos:

1. Províncias que têm contato direto ou frequente com o Brasil. Incorporaram o português no sistema educacional a partir do processo de integração da década de 1990 e, na atualidade, têm matrícula significativa na escola e na formação docente: Misiones, Entre Rios e, mais tardiamente, Corrientes e Chaco. Todas essas províncias se caracterizam por terem contextos sociolinguísticos complexos; porém, observam-se esforços de aplicação de políticas linguísticas plurilíngues. Formosa seria uma exceção, uma vez que oferta a língua portuguesa nas escolas, mas não oferece formação docente na área.
2. Províncias localizadas no eixo Oeste da expansão do português. A língua é estudada apenas nas universidades de Santa Fé, Córdoba, San Juan e Mendoza, com uma prolongação ao norte da província de Buenos Aires (Pergamino).
3. A cidade de Buenos Aires. A oferta de português ocorre tanto no nível médio quanto na formação docente desde meados de 1950, com um crescimento significativo entre 1990 e 2000 com uma demanda atual importante e continuada.
4. Províncias do eixo Noroeste. Jujuy mantém uma oferta institucionalizada; Salta está ampliando a oferta (inicialmente no sistema universitário) para o sistema formal e não formal de educação. Tucumán tem uma incidência baixa do português na educação formal, porém em crescimento. Santiago del Estero ocupa uma posição periférica similar a Formosa (item 1).
5. Porção andina da Patagônia. Presença incipiente do português, porém em crescimento pela onda expansiva do turismo brasileiro. Tierra del

Fuego, Neuquén e Rio Negro com extensão até La Pampa, que evidencia a vontade de incorporar o português no ensino médio.

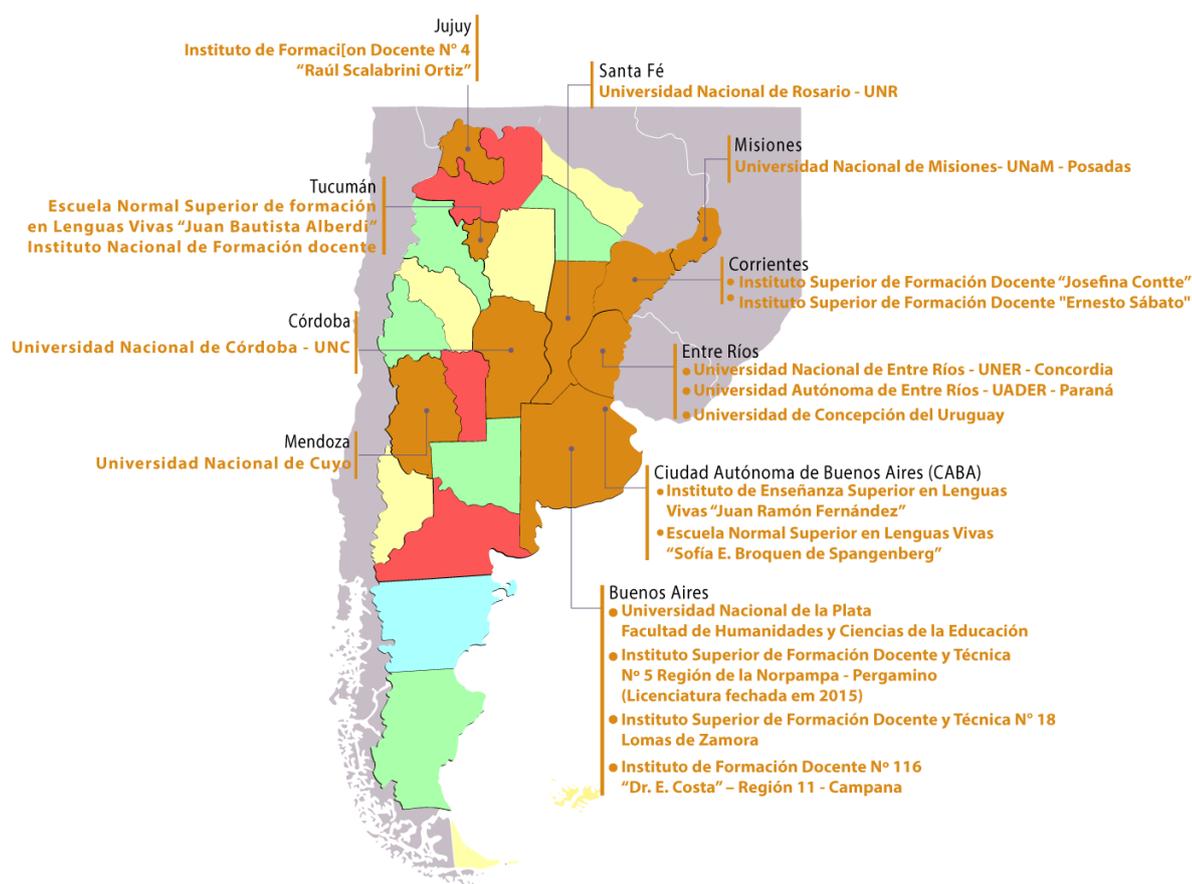
6. Províncias isoladas e afastadas dos eixos de expansão do português. Catamarca, Chubut, La Rioja, San Luis e Santa Cruz têm permanecido distantes em relação ao português.

Embora as medidas apresentadas por Varela (*ibidem*) sejam iniciativas provinciais que mostram avanços em torno do planejamento, Arnoux e Bein (2015) apontam que menos da metade das 24 jurisdições (províncias mais a Cidade Autônoma de Buenos Aires) preveem cursos de formação de professores de português (entre universidades e institutos superiores).

No site institucional da Associação Argentina de Professores de Português, encontramos informação atualizada em relação aos cursos de formação docente na área de PLA, isto é, o número atual de licenciaturas, tanto em universidades públicas quanto em Institutos Superiores de Formação Docente.

A seguir, a distribuição dos cursos de formação docente de português em instituições de ensino superior universitário e não universitário que, em dezembro de 2018, estavam em funcionamento:

Figura 12 - Distribuição das licenciaturas de português ofertadas por instituições de ensino superior na República Argentina.



Distribuição das licenciaturas de português ofertadas por instituições de ensino superior na República Argentina

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros disponíveis no site da Associação Argentina de Professores de Português (AAPP).

Na figura acima, observamos que mais da metade das licenciaturas de português ofertadas no território nacional argentino correspondem a Institutos de Formação Docente – nove em total –, enquanto as universidades oferecem oito cursos de formação de professores. Ao todo, os cursos de formação docente em português são 17, distribuídos principalmente na região Leste (capital e *Mesopotamia*), seguidas da Central, Oeste e Noroeste. Dentre as informações veiculadas por estudantes da licenciatura nas mídias sociais, destacamos que o Instituto número 116 “Dr. E. Costa”, de Campana, há dois anos não abre matrículas para inscrição no primeiro ano da licenciatura de PLA.

Dentre os impasses, Varela (2014) associa a situação do português na Argentina à falta de docentes para preenchimento das vagas no ensino médio, uma vez que os recém-formados são absorvidos pelo nível superior e pela educação não formal. Além disso, identifica uma segregação da política linguístico educacional de algumas províncias em relação ao projeto nacional e regional de integração. A autora (*ibidem*) também demonstra uma percepção dos atores envolvidos em relação à falta de oportunidades de uso da língua e de ofertas de trabalho, além dos sentidos negativos construídos por determinados grupos na sociedade, na academia e por autoridades dos organismos oficiais.

Nesta seção, notamos como, na Argentina, ao longo da primeira década de 2000, houve transformações em matéria de políticas linguísticas, relacionadas a mudanças de ordem política, econômica e social. Transições que, em contexto regional e local, buscam responder a diálogos de integração estratégicos, ora econômicos, como proposto pelos blocos regionais na década anterior, ora para impulsar também uma integração sociocultural dentro da Argentina e com os demais países da região. A legislação provincial em torno do português se mostra coerente com a legislação nacional e com as disposições de acordos bilaterais no marco regional. Essas iniciativas provinciais de política linguística parecem ir além das leis nacionais no seu planejamento. No caso de Misiones, notamos evidências de uma gestão provincial que parece ser empreendida pelo trabalho conjunto de agentes do governo na execução dessas políticas (CALVET, 2002; 2007; VARELA, 2014).

A seção a seguir focaliza o processo legislativo que determinou a aprovação da lei de português na Argentina no fim da década de 2000.

3.4.1. Projetos de lei: o papel do português na fundamentação das propostas

Em relação à legislação referente ao português na Argentina, Arnoux (2011) analisa uma série de projetos propostos a partir de 2006, antes da promulgação da Lei 26.468, em 2009. Durante esse período, os debates aconteceram nas comissões; no geral, os deputados manifestavam um acordo global – em particular, os membros da comissão de educação – acerca da necessidade de fomentar o ensino de

português nesse país. Destarte, “la representación que de ésta [enseñanza del portugués] tiene cada grupo de legisladores se observa en el texto de los proyectos y en los argumentos presentados para su apoyo, es decir, en los fundamentos que lo acompañan” (ARNOUX, 2011, p. 24).¹⁸¹ A autora (*ibidem*) analisa os pontos-chave dos textos dos projetos de lei para entender a fundamentação do texto definitivo da lei sancionada e promulgada em 2009, bem como os pontos de convergência e distanciamento entre esses documentos.

Organizamos, a seguir, os projetos de lei (ANEXOS D-I) pela data em que foram assinados e por suas características, com base nas discussões feitas por Arnoux (2011) e nas nossas próprias análises.

Quadro 5. Projetos de lei anteriores à Lei 26.468: análise dos textos entre 2006 e 2007.

Data	Análise
<p>[1]</p> <p>Projeto de declaração</p> <p>19/07/2006</p>	<p>Ainda não se trata de um projeto de lei, visto que o ato global que demarca o texto é um pronunciamento, uma declaração; além disso, o ato que este realiza se constitui como uma recomendação (ARNOUX, 2011), conforme podemos observar a seguir:</p> <p>“Que vería con agrado que el Poder Ejecutivo recomiende [...] a través del Ministerio de Educación [...] la enseñanza obligatoria del idioma portugués en los establecimientos educacionales de todos los niveles” (ARGENTINA, 2006a, p.1).¹⁸²</p> <p>Tem marcas normativas, prevendo a obrigatoriedade do ensino para todos os níveis.</p> <p>Não especifica prioridade para as escolas fronteiriças, uma vez que se refere de forma geral, considerando todos os níveis de educação.</p>

¹⁸¹ “A representação [do ensino do português] que cada grupo de legisladores tem se observa no texto dos projetos e nos argumentos apresentados para seu apoio, ou seja, nas fundamentações que os constituem”.

¹⁸² “Que vería satisfatório que o Poder Ejecutivo recomendasse [...] por meio do Ministério da Educação [...] o ensino obrigatório do idioma português nos estabelecimentos educacionais de todos os níveis”.

	Tampouco há menção sobre prazos de implementação.
[2] Projeto de lei 16/11/2006	<p>Intitulado “Enseñanza del idioma portugués, de oferta obligatoria en el nivel medio del sistema escolar público argentino”¹⁸³, considera o nível médio do sistema público.</p> <p>Já aparecem alguns elementos constitutivos do texto da Lei 26.468: a oferta obrigatória no ensino médio (Art. 1º), com matrícula optativa para os alunos e a gradação da implementação em um prazo de cinco anos (Art. 2º) (ARNOUX, 2011).</p> <p>Considera o sistema escolar público e privado (ARNOUX, 2011), autorizando a gestão privada a “ofrecer clases de portugués dentro o fuera del horario escolar [...] [para que sus alumnos puedan] asistir a los cursos de portugués en los centros de enseñanza de lenguas extranjeras de gestión pública” (ARGENTINA, 2006b, p. 1).¹⁸⁴</p> <p>Não há menção sobre medidas para as escolas de fronteira (essa menção aparece no texto da lei aprovada).</p> <p>Convida aos Ministérios (no plural) das jurisdições (provinciais) para descentralizar a autoridade de aplicação no nível federal (ARNOUX, 2011).</p>
[3] Projeto de lei 30/11/2006	<p>Trata da obrigatoriedade do ensino de português, ou seja, a oferta por parte das instituições quanto às matrículas dos alunos serão obrigatórias, conforme podemos observar a seguir: “Incorporación del idioma portugués como lengua obligatoria [...] (Art. 1º) en las escuelas oficiales y privadas, y en los institutos de enseñanza de nivel secundario, en sus distintas modalidades y orientaciones” (ARGENTINA, 2006c, p. 1).¹⁸⁵</p>

¹⁸³ “Ensino do idioma português, de oferta obrigatória no nível médio do sistema escolar público argentino”.

¹⁸⁴ “Ofertar aulas de português durante ou depois do horário escolar [...] [para que seus alunos possam] assistir aos cursos de português nos centros de ensino de línguas estrangeiras de gestão pública”.

¹⁸⁵ “Incorporação do idioma português como língua obrigatória [...] nas escolas oficiais e privadas, e nos institutos de ensino médio, em suas distintas modalidades e orientações”.

	<p>Diferente do projeto anterior, aqui não se especifica que a oferta será optativa para os alunos.</p> <p>Pelo binômio “oficiais/privadas” entendemos que considera as escolas públicas quando se refere a “oficiais” (e de forma implícita poderia estar se referindo às escolas de ensino fundamental, que são conhecidas geralmente como “escolas”). O texto afirma que a oferta seria obrigatória para as escolas de nível fundamental e médio, públicas e privadas, independente da modalidade e orientação.</p> <p>O texto é exaustivo quanto ao prazo de implementação, prevendo duas etapas (de dois e três anos). Na primeira, prioriza as escolas fronteiriças:</p> <p>(Art. 3º) “Entre el 31 de diciembre del 2007 y el 31 de diciembre del 2009, en el cual el idioma Portugués será introducido en las escuelas de las provincias limítrofes con Brasil; [...] Entre el 31 de diciembre del 2009 y el 31 de diciembre del 2012, en el cual el idioma Portugués será incorporado en el resto de las escuelas de todo el país” (ARGENTINA, 2006c, p. 1).¹⁸⁶</p> <p>Em vez de citar ao Ministério da Educação como figura central pela aplicação da proposta, descentraliza, implicitamente, essa figura quando convida as províncias para adesão.</p>
[4.a] Projeto de lei 11/05/2007	<p>É o primeiro projeto que considera a formação docente (ARNOUX, 2011).</p> <p>Trata-se do ensino obrigatório da língua (Art. 1º) nas licenciaturas quando “incorporase el idioma portugués con carácter obligatorio en los profesorados de idiomas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”¹⁸⁷ [...] E (Art. 2º) “El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación deberá, previo a la transferencia de los</p>

¹⁸⁶ “(Art. 3º) [...] Entre 31 de dezembro de 2007 e 31 de dezembro de 2009, o idioma português será introduzido nas escolas das províncias limítrofes com o Brasil; [...] Entre 31 de dezembro de 2009 e 31 de dezembro de 2012, o idioma português será incorporado nas demais escolas do país todo”.

¹⁸⁷ “(Art. 1º) Incorpora-se o ensino do idioma português com caráter obrigatório nas licenciaturas de idiomas dependentes do Ministério de Cultura e Educação da Nação”.

	<p>servicios educativos, implementar y llevar a cabo el cumplimiento de la presente ley dentro del próximo periodo lectivo” (ARGENTINA, 2007a, p. 1)¹⁸⁸.</p> <p>Neste caso não há menção às escolas de fronteira, nem à formação docente para esses contextos.</p> <p>Não especifica prazos de implementação.</p>
[4.b] Projeto de lei 11/05/2007	<p>Não é analisado por Arnoux (2011).</p> <p>Considera também o ensino obrigatório no caso das escolas fronteiriças, conforme se observa a seguir: a “incorporación del idioma portugués en los planes de estudios de las escuelas limítrofes con el Brasil dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con carácter obligatorio” (ARGENTINA, 2007b, p. 1).¹⁸⁹</p> <p>O caráter obrigatório se aplicaria apenas às escolas de fronteira, enquanto, para as demais escolas do país, seria optativo.</p> <p>A implementação ocorreria a partir do próximo período – no caso, no primeiro semestre de 2008 – porém não especifica prazo máximo.</p> <p>Considera o nível médio.</p>
[5] Projeto de lei 18/05/2007	<p>Antecedente mais imediato da lei.</p> <p>É mais enfático que a lei propriamente dita no se refere à obrigatoriedade em lugar de oferta (ARNOUX, 2011).</p> <p>Porém, é mais vago uma vez que não especifica a extensão da obrigatoriedade, ou seja, “obligatoriedad de la enseñanza del idioma portugués en el sistema educativo argentino (Art. 1º)” (ARGENTINA,</p>

¹⁸⁸ “(Art. 2º) O Ministério de Cultura e Educação da Nação deverá, prévia transferência dos serviços educacionais, implementar e concretizar o cumprimento da presente lei dentro do próximo período acadêmico”.

¹⁸⁹ “Incorporação do idioma português nos planos de ensino das escolas fronteiriças com o Brasil, dependentes do Ministério de Cultura e Educação da Nação em caráter obrigatório”.

	<p>2007c, p. 1).¹⁹⁰ Apenas se referindo ao “sistema educativo” não fica claro se considera a obrigatoriedade em “todo” o sistema.</p> <p>Assim como a Lei 26.468, considera às escolas de fronteira (ARNOUX, 2011). Estabelece um prazo de até cinco anos para implementação do ensino em todo o país (Art. 2º), “comenzando por las provincias limítrofes con Brasil” (ARGENTINA, 2007c, p. 1).¹⁹¹</p> <p>A formação e capacitação docente se complementam com propostas de atividades de reflexão glotopolítica e de planejamento linguístico na região (ARNOUX, 2011): “(Art. 2º) El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación [...] deberá diseñar un programa que garantice: 1) la formación pedagógica y la capacitación de los docentes para la enseñanza del portugués; 2) la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de las lenguas; 3) la creación de un grupo de trabajo de especialistas para elaborar propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de lenguas de la región; 4) la homologación de títulos [...]” (ARGENTINA, 2007c, p. 1)¹⁹².</p> <p>Além disso, sugere adequação curricular (ARNOUX, 2011): “(Art. 3º) [...] Las jurisdicciones deberán realizar las adecuaciones curriculares que permitan el efectivo cumplimiento de la presente ley” (ARGENTINA, 2007c, p. 1).¹⁹³</p>
--	--

Fonte: Elaborado a partir da análise de projetos de lei anteriores à Lei 26.468 (ARGENTINA, 2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c) e das discussões feitas por Arnoux (2011).

De acordo com o quadro, em relação à **obrigatoriedade**, quatro projetos consideram a oferta obrigatória, medida que não se manteve no texto da lei definitiva

¹⁹⁰ “Obrigatoriedade do ensino do idioma português no sistema educacional argentino”.

¹⁹¹ “Começando pelas províncias limítrofes com o Brasil”.

¹⁹² “(Art. 2º) O Ministério de Cultura e Educação da Nação [...] deverá traçar um programa que garanta: 1) a formação pedagógica e a capacitação dos docentes para o ensino do português; 2) a realização de seminários sobre políticas de ensino das línguas; 3) a criação de um grupo de trabalho de especialistas para elaborar propostas orientadas para o desenvolvimento de uma política de línguas na região; 4) a homologação de títulos [...]”.

¹⁹³ “(Art. 3º) [...] As jurisdições deverão realizar as adequações curriculares que permitam o cumprimento efetivo da presente lei”.

de 2009: o projeto de declaração de 2006 (Anexo D ou [1]) sugere a obrigatoriedade do ensino do português para todos os níveis (sem especificações sobre se começaria da educação infantil ao ensino superior); o projeto de lei de 2006 (Anexo F ou [3]) trata da obrigatoriedade do ensino, tanto para as instituições quanto para os alunos; o projeto de lei de 2007 (Anexo G ou [4.a]) trata do ensino obrigatório da língua nas licenciaturas dependentes do Ministério da Educação; e o projeto de lei de 2007 (Anexo I ou [5]) é mais enfático que a lei propriamente dita no que se refere à obrigatoriedade em lugar de oferta.

Contrariamente, a oferta optativa aparece apenas em dois textos: no projeto de lei de 2006 (Anexo E ou [2]), que evidencia uma característica constitutiva do texto da Lei 26.468: a oferta obrigatória no ensino médio, com matrícula optativa para os alunos. E o projeto de lei de 2007 (Anexo H ou [4.b]), que considera o ensino obrigatório no caso das escolas fronteiriças; para as demais escolas do país, o ensino seria optativo. Vemos, assim, como a obrigatoriedade da oferta, mesmo aparecendo na maioria dos projetos como obrigatória, teve menor peso no texto final da lei aprovada em 2009 com a oferta optativa para os alunos (e apenas obrigatória para as instituições).

Assim como no texto definitivo da Lei 26.468, são três os projetos que consideram a situação particular dos **contextos de fronteira**, além das demais escolas: o projeto de lei de 2006 [3], que, em uma primeira etapa, prioriza as escolas de províncias fronteiriças e, em uma segunda etapa, as demais províncias do território nacional; o projeto de lei de 2007 [4.b] e o projeto de lei de 2007 [5].

Quanto aos projetos que não consideram as escolas de fronteira, o projeto de declaração de 2006 [1] não estabelece prioridades para as escolas fronteiriças. De forma similar, no projeto de lei de 2006 [2] e no projeto de lei de 2007 [4. a], não há menção a medidas para as escolas de fronteira. Notamos, dessa forma, que os projetos mais antigos não levaram em consideração a situação particular dos contextos de ensino em regiões de fronteira e somente nas versões que precederam a lei definitiva as escolas fronteiriças são mencionadas.

No tocante ao **prazo de implementação**, apenas o projeto de declaração de 2006 [1] e o projeto de lei de 2007 [4.a] não mencionam prazos de implementação. Os demais projetos de lei especificam prazos de implementação: o projeto de lei de

2006 [2] propõe uma implementação gradativa em um prazo de cinco anos; o projeto de lei de 2006 [3] contempla a implementação em duas etapas (a primeira em dois anos e a segunda etapa em três anos); o projeto de lei de 2007 [4.b] afirma que a implementação ocorreria a partir do próximo período letivo, sem especificar o prazo máximo; o projeto de lei de 2007 [5] estabelece um prazo de até cinco anos para implementação do ensino em todo o país. Verificamos, dessa maneira, que a maioria dos projetos de lei já contemplava um prazo de implementação que, embora curto, manteve-se no texto definitivo da lei de 2009, isto é, com implementação gradativa até 2016.

Por sua vez, os projetos de lei consideraram os seguintes **níveis de educação** para a aplicação da lei: o projeto de declaração de 2006 [1] se refere a “todos os níveis”, pelo que entendemos que seria do ensino fundamental ao ensino superior. O projeto de lei de 2006 [2] considera o sistema escolar público e privado. Já o projeto de lei de 2006 [3] contempla as escolas de nível fundamental e médio, públicas e privadas, independentemente da modalidade e orientação. Especificamente, o projeto de lei de 2007 [4.a] tem foco apenas no nível superior por se tratar da formação docente. Apenas o projeto de lei de 2007 [4.b] se limita à aplicação da oferta no nível médio. E, finalmente, o projeto de lei de 2007 [5] é o único que se refere ao “sistema educativo argentino” como totalidade. Percebemos, nessa sequência, que os primeiros projetos de lei começaram com propostas bastante ambiciosas quando consideraram o sistema educacional como um todo, para depois ir afunilando as proposições em direção a níveis específicos até que o penúltimo projeto de lei coincide com a versão definitiva da lei, uma vez que contempla a oferta do português para as escolas de nível médio. Na contramão, apenas no último projeto de lei (o que antecede a lei de 2009), considera-se a obrigatoriedade em todo o sistema.

No que se refere ao **agente responsável pelas políticas linguísticas**, o projeto de declaração de 2006 [1] é o único que não especifica agente. De forma contrária, o projeto de lei de 2006 [2] convida os ministérios (no plural) das províncias para descentralizarem a autoridade de aplicação no nível federal. O projeto de lei de 2006 [3], em vez de citar o Ministério da Educação como figura central pela aplicação da proposta, descentraliza, implicitamente, essa figura quando convida as províncias para a adesão ao projeto. Já os demais projetos colocam o Ministério da Educação como figura central da política linguística, isto é, o projeto de lei de 2007 [4.a], o projeto

de lei de 2007 [4.b] e o projeto de lei de 2007 [5]. Este último, além de afirmar que o Ministério da Educação deve gerenciar o programa de formação pedagógica e capacitação docente, diz também que ele ficaria responsável pela política de ensino de línguas, grupos de trabalho e homologação de títulos. Além disso, sugere adequação curricular para implementação da lei, item que não aparece nos demais projetos de lei e que, por se tratar do precedente do texto da lei de 2009, é o que mais se aproxima da versão definitiva nesse aspecto.

Em síntese, apenas o último projeto [5] apresenta uma proposta de formação docente mais detalhada em relação aos demais, que será semelhante ao texto da Lei 26.468. A diferença é que a lei propriamente dita considera, no artigo 7º, adequar a legislação para incorporar docentes de países do Mercosul e promover intercâmbios de professores entre a Argentina e o Brasil. Ademais, vemos como a obrigatoriedade foi um tema de debate ao longo dos projetos, até se privilegiar o nível médio, com exceção das escolas de fronteira com o Brasil, onde a intervenção começaria no ensino fundamental (ARNOUX, 2011). Também o prazo de implementação esteve no foco das discussões. Quanto à gestão da política linguística, em alguns textos dos projetos se convida a promover acordos entre as jurisdições, disposição que não aparece no texto da lei propriamente dita, uma vez que a lei de 2009 coloca o Ministério como autoridade de aplicação no território nacional (*ibidem*).

Além do exposto, as fundamentações que constituem os textos desses projetos também foram relevantes para a interpretação do processo de elaboração das bases da versão definitiva da Lei 26.468, conforme analisaremos a seguir.

Em primeiro lugar, todos os projetos de lei (com exceção do [2]) afirmam o interesse pela difusão (e ensino) do português, alinhado às bases do Mercosul, explicitadas nos textos do Tratado de Assunção (1991), no Protocolo de Intenções (1991) e no Protocolo de Ouro Preto (1994). Já nos projetos [1] e [5], o texto justifica a necessidade da inclusão do ensino do português também em consonância com a Lei 25.181 (1999), resultante do Convênio de Cooperação cultural/educacional entre a Argentina e o Brasil (1997). Por sua vez, [4] e [5] mencionam os pressupostos do Mercosul Educacional, especificamente o Plano Trienal 1998-2000, que reforça a necessidade do “desenvolvimento de uma identidade regional” (ARGENTINA, 2007c, p. 2) por meio do conhecimento e aprofundamento de uma “cultura da integração”

(*ibidem*). Tais asserções parecem ir ao encontro da proposta de políticas da linguagem integradoras no contexto regional, em que Hamel (2008; 2013a) sugere pensar o pluriculturalismo e a interculturalidade como uma alternativa em contextos de globalização linguístico-cultural.

Arnoux e Bein (2015) também refletem sobre a integração cultural – por meio da discussão do conceito de interculturalidade – como projeto pedagógico e político que possa ancorar o diálogo entre culturas e línguas. Para os autores (*ibidem*), ao mesmo tempo que a globalização avança de forma unificadora no âmbito linguístico e cultural, há também uma certa “exaltação do plurilinguismo” (*ibidem*, p. 29) desde o ponto de vista social e econômico, uma vez que o capitalismo exige espaços mais amplos que os Estados nacionais. Uma evidência desses dois movimentos seria o crescimento dos processos de integração regional nas últimas décadas. Torna-se necessário, no âmbito regional, por um lado, “erosionar las fronteras cuestionando su clausura lingüístico-cultural [...], y, por el otro, mostrar la heterogeneidad que los constituye” (aos Estados nacionais) (*ibidem*, p. 29).¹⁹⁴ Para Arnoux e Bein, esses aspectos tornam visíveis as diferenças linguísticas e culturais e, portanto, o questionamento ético da necessidade de gerenciar o plurilinguismo em contextos “que interrogan las dinámicas escolares o generan un consumo diferente de la lengua nacional y de las otras” (*ibidem*, p. 29).¹⁹⁵ Contudo, não podemos nos esquecer que os textos analisados foram inspirados nos documentos oficiais da década de 1990, em que prevalecia um caráter altamente político e econômico nos projetos de integração e a língua era vista como mero veículo para alcançar esses objetivos.

Nessa direção, o vocábulo *integração* será o denominador comum na fundamentação de todos os textos, quando se defende, em [1], uma “integração educacional e cultural” (ARGENTINA, 2006a, p.1) por meio das línguas do bloco (MERCOSUL), e se argumenta que esse “processo de integração terá repercussão econômica e cultural” para a região (*ibidem*). Além disso, notamos em [1] a ideia de integração quando busca “desenvolver uma identidade regional” (ARGENTINA, 2006a, p. 2), em que a educação (e o conhecimento mútuo) teria um papel-chave na “construção de uma identidade múltipla, porém comum” (*ibidem*). Ademais, em [2], a

¹⁹⁴ “dissolver as fronteiras questionando seu isolamento linguístico-cultural [...] e, por outro, mostrar a heterogeneidade que os constitui”.

¹⁹⁵ “que indagam as dinâmicas escolares ou geram um consumo diferente da língua nacional e das demais”.

asserção de que a falta de conhecimento mútuo entre os povos é uma barreira para a “integração regional” (*ibidem*, p. 1) é seguida pela ênfase na importância da “integração regional” (*ibidem*, p. 3) como forma de se alcançar a “tão anelada integração dos países membro” do Mercosul (*ibidem*). Em consonância com Hamel (op. cit.), Arnoux (2010) e Varela (2007), notamos que se associa o valor político e econômico à presença do português no centro das políticas linguísticas pelo fato de ser determinante para um potencial desenvolvimento de uma integração regional.

Na mesma direção, no projeto de lei [3], diversos exemplos de avanços de distintos “processos de integração” (ARGENTINA, 2006c, p. 2), desde 1953 até a década de 1990, também servem como argumentos para se defender a necessidade de um desenvolvimento econômico, de paz, que aumente o poder de negociação internacional (*ibidem*), ao mesmo tempo que se coloca a escola como lugar para promover a “integração regional linguística” (*ibidem*, p. 3). Mesmo assim, a palavra *linguística* não suaviza a forte valorização política e econômica do enunciado, nem a justificativa de que isso favorecerá oportunidades de desenvolvimento e “bem-estar” (*ibidem*) dos habitantes. Cabe questionar que tipo de bem-estar seria esse: econômico, cultural ou ambos?

Por sua vez, o projeto [4.a] destaca a importância de contribuir com a vontade de “integração, cooperação e desenvolvimento em um mercado comum” (ARGENTINA, 2007a, p. 1) para um propósito maior da “união latino-americana e continental” (*ibidem*). Vemos, assim, um posicionamento totalizante, que se sustenta em um certo romantismo histórico, também perceptível na conclusão do texto, a qual reforça a vontade de “contribuir com a grandiosa epopeia que protagonizam hoje os povos do continente Americano” (*ibidem*, p. 3). Temos, nesse caso, um exemplo de projeto que tem como objetivo a integração regional e que expõe diversos sentidos e posicionamentos em relação às ideologias políticas e linguísticas (ARNOUX, 2010). A fundamentação do projeto [4.b] é similar ao [4.a] e, como se trata de uma versão resumida do anterior, não nos ocuparemos desse texto em particular.

Por fim, a fundamentação do texto em [5] aponta para uma “nova etapa de integração dos países membro” (ARGENTINA, 2007c, p. 2) com a justificativa de que o então projeto Parlasur viria suprir a “representação cidadã que faltava no bloco”

(*ibidem*).¹⁹⁶ Além disso, reforça-se que “el lenguaje es un vehículo de integración de los pueblos que, sin perder su identidad, busquen un destino común latino-americano” (*ibidem*, p. 4).¹⁹⁷ Assim, o texto do projeto de lei [5] se sustenta no discurso de que é possível promover a integração sem pressupor unicidade. Essa proposição lembra a afirmação de Bein (2014) de que, na atualidade, seria possível o funcionamento de um Estado multilíngue se fossem levadas em consideração as particularidades do contexto latino-americano, os fatores socioculturais e as diversas funções que as línguas desempenham em cada processo histórico. Por enquanto, os textos desses projetos de lei seriam a base do processo de discussões para chegar na elaboração do texto definitivo da lei de português de 2009.

No projeto de declaração [1], afirma-se que as ações precisam ser efetivadas para uma conscientização que busque “mudar o estatuto do português” (ARGENTINA, 2006a, p. 2), de forma que a proximidade com o espanhol não seja vista como justificativa para a não aprendizagem. Por um lado, lembramos que, para Hamel (2013b), são importantes as mudanças nas orientações ideológicas em um certo espaço político, de forma a contribuir para desestabilizar sentidos mais ou menos “fixados” em relação a uma língua em um determinado momento histórico. Por outro, a falta de menção nesse texto à formação de professores é um apagamento talvez justificado pela asserção de que devem se fomentar a circulação de docentes entre os países e o reconhecimento de títulos – como se essas medidas dispensassem a formação docente em língua adicional no país em questão. Portanto, é imprescindível pensar o investimento na formação docente como fundamental para um planejamento linguístico com objetivos claros (CALVET, 2007; VARELA, 2014). Trata-se, contudo, da primeira versão de textos dessa série de projetos, que passaria por algumas modificações até a versão definitiva, de 2009. A relevância da análise da evolução dos textos desses projetos está no fato de compreendermos que alguns elementos fundamentais para a elaboração de uma política e planejamento linguístico não foram considerados imediatamente. Em alguns casos, há aspectos constitutivos da lei que tardaram quase três anos até aparecerem nas últimas versões e no texto definitivo da lei de 2009.

¹⁹⁶ Essa discussão acontecia em 2007, um ano antes da assinatura do tratado.

¹⁹⁷ “A linguagem é um veículo de integração dos povos que, sem perder sua identidade, busquem um destino comum latino-americano”.

Por sua vez, o texto [2] faz alusão ao grande número de falantes de português do país vizinho (mesmo que informe um número populacional menor do que o indicado pelo IBGE). Afirma-se, ainda, que a mera intercompreensão seria uma barreira para a comunicação efetiva e afetaria “negociações econômicas e/ou políticas” (ARGENTINA, 2006b, p. 2). Além disso, reforça-se que a política linguística do ensino de português deve ser recíproca com o espanhol, isto é, estar acompanhada da “formação de recursos humanos para ensino e capacitação em espanhol para brasileiros” (*ibidem*). Vemos, nas afirmações dos textos [2] e [3], uma concepção em torno da proximidade entre o português e o espanhol sendo reforçada pelos documentos oficiais que busca evitar a reprodução do sentido de transparência entre ambas e, conseqüentemente, as possíveis implicações negativas que poderiam ter para o ensino e difusão dessas línguas na região (BEIN, 2016).

O projeto de lei [3] também foi elaborado em 2006 e é marcado por um forte discurso político e econômico de acordos e convênios históricos entre os países do Cone Sul que já previam o futuro para o século XXI. O texto retoma a afirmação de Juan Domingo Perón de que “o ano 2000 nos encontrará unidos ou dominados” (ARGENTINA, 2006c, p. 2). Mais uma vez, o sentido de “união” aparece como sinônimo de poder regional. Neste caso, o português é visto como conhecimento indispensável no novo século para a população argentina ter maior proximidade com a brasileira por meio de “intercâmbios comerciais, produtivos, sociais e culturais” (*ibidem*, p. 3). Ainda mais, o português é representado como a língua adicional mais relevante no cenário regional – e o inglês como a mais importante no plano internacional –, por ser uma língua que “gera oportunidades em **todos** os espaços produtivos, comerciais, educacionais, científicos, sociais e culturais” (*ibidem*, p. 4, grifo nosso). Notamos como essa afirmação é totalizante e generalizada para um contexto argentino no qual as assimetrias de oportunidades de oferta e acesso às línguas adicionais ainda são uma das pendências da atualidade. Essas relações de tensão entre o português e o inglês colocam o primeiro no centro das discussões das políticas linguísticas regionais, ao mesmo tempo que o inglês reforça sua supremacia como língua global (HAMEL, 2013a, 2013b).

No caso do texto do projeto [4.a], a língua é representada como o “substrato axiológico e social mais profundo dos povos e é o instrumento mais poderoso” (ARGENTINA, 2007a, p. 2) para a aproximação dos habitantes da América Latina. O

texto tem um teor historicista, progressista e espiritual muito forte, além de se filiar à ideia de “preparar as nações para os desafios do século XXI”, colocando, mais uma vez, a educação como a responsável por soluções para encarar esses desafios. Em outras palavras, isso seria um exemplo do que Calvet (2007) identifica como controle do sistema escolar por parte dos agentes oficiais do Estado como estratégia para que o planejamento de uma determinada política linguística tenha sucesso. Nesse caso, o apelo às raízes históricas compartilhadas pelos atores sociais em tal contexto regional pretende mudar, por meio da língua, o sentido associado ao português para uma valoração positiva (JOHNSON, 2013).

Por fim, no texto do projeto de lei [5], apresentam-se “razões geopolíticas vinculadas ao desenvolvimento da Nação e ao cumprimento de acordos internacionais vigentes” (ARGENTINA, 2007c, p. 2) para justificar o ensino de português e o fortalecimento regional da América do Sul no cenário político mundial. Essa justificativa também se constrói a partir do argumento da necessidade de “empreender um caminho conjunto para a prosperidade, progresso e bem-estar com justiça social” (*ibidem*). Tal busca pela justiça social seria coerente com a abrangência da proposta do projeto, uma vez que considera o ensino de forma obrigatória para o sistema educacional em todo o território nacional. Notamos como todos esses projetos foram redigidos com propósitos de integração regional, em prol de uma identidade coletiva e no respeito às línguas envolvidas (só há menção a duas línguas majoritárias e oficiais da região).

Essas fundamentações, de acordo com Shohamy (2006), sustentam as políticas oficiais de muitos países, muitas delas baseadas no respeito ao multilinguismo, porém nem sempre refletem a real política linguística em funcionamento nessas sociedades. Notamos, assim, como os textos que precederam a lei de 2009 foram (re)construindo sentidos em torno do português para se alinhar com projetos locais e regionais e propor, dessa forma, uma política linguística à altura das particularidades do contexto, o que não pressupõe que todos esses aspectos sejam levados à prática com facilidade. Dentre os pontos que analisaremos na próxima seção, levantamos uma questão: considerando que a legislação para o ensino do português foi aprovada em 2009, que combinação de fatores determinou os principais impasses na implementação da lei até a atualidade?

Vimos, até aqui, os antecedentes à Lei 26.468 entre 2006 e 2007, cujos textos sustentam os argumentos da fundamentação que, entre debates e modificações, serviria à futura lei, dois anos mais tarde (ARNOUX, 2011). Ademais, percebemos como o valor político e o econômico estão fortemente associados à presença do português no sistema educativo – o que era de se esperar, considerando o contexto e o momento histórico em que essas discussões foram levantadas –, além da relação do seu ensino com o potencial desenvolvimento de uma integração regional (ARNOUX, 2010).

A seguir, apresentamos o marco em torno da legislação do português na Argentina, que determinou a sanção, em 2008, e a promulgação, em 2009, da Lei 26.468 de português. Em seguida, analisamos os sentidos em torno do português que fundamentam o texto da legislação oficial e discutimos algumas questões em relação aos empecilhos do planejamento linguístico.

3.4.2. Lei sancionada e promulgada: contradições entre política e planejamento

Conforme apresentamos, Hamel (2013a) chama a atenção para as orientações ideológicas que marcam um contexto de ensino determinado, em que o planejamento linguístico estará no meio de tensões entre as línguas que, historicamente, foram ganhando espaços (HAMEL, 2003). Dentre elas, encontramos o par português-espanhol e o inglês como línguas prioritárias no ensino escolar. No caso da Argentina, com uma proposta plurilíngue (HAMEL, 2013a) que visa a ofertar mais de uma língua adicional no sistema educacional, ao mesmo tempo que também há uma grande tendência para a escolha de uma língua adicional predominante em meio a um leque de possibilidades. Nessa direção, vimos que existe uma forte inclinação em defesa do inglês como língua adicional privilegiada por distintos atores do sistema educacional, político e da sociedade, justificada por motivos comerciais e econômicos em um marco de globalização (ARNOUX e BEIN, 1997; HAMEL, 2003).

Por outro lado, Arnoux (2011) aponta para decisões significativas que, nos últimos anos, têm colocado as línguas majoritárias em um lugar de relevância. Nesse sentido, considera o Mercosul a matriz em que se gestou a Unasul – e não apenas

como uma resposta às inoperâncias do bloco econômico regional em matéria política. Dentre as medidas mais importantes, encontramos as leis de oferta obrigatória de espanhol no Brasil (2005)¹⁹⁸ e de português na Argentina (2009) nas escolas de ensino médio, considerando que, conforme afirma Arnoux (2001, p. 24), “la escuela media es una pieza central en las políticas lingüístico-educativas en cuanto espacio de construcción de ciudadanía y que este objetivo si bien ha estado presente antes adquiere particular importancia con la Unasur”.¹⁹⁹

Em janeiro de 2009, foi promulgada a Lei 26.468, referente à oferta obrigatória do português no ensino médio na República Argentina, com implementação gradativa até 2016. A oferta tem caráter optativo para os estudantes, e a inclusão da oferta, no caso das províncias que possuem fronteira com o Brasil, deveria acontecer a partir do ensino fundamental. Portanto, é pertinente discutir os diversos processos em relação ao ensino, aprendizagem, presença e uso do português nesse país (VARELA, 2014), considerando as particularidades do contexto, os atores envolvidos e o momento histórico em que essa política linguística foi aprovada e começa a ser implementada.

A seguir, resumimos as principais características da lei de 2009 (QUADRO 6), que servirão de subsídio para a análise comparativa com os textos dos projetos de lei analisados na subseção anterior.

Quadro 6. Análise do texto da Lei 26.468 (ANEXO J.1) sancionada em 17 de dezembro de 2008 e promulgada em 12 de janeiro de 2009.

Art.	Fragmentos do texto da Lei 26.468 [6]	Análise
1º	“Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en	Se aplicaria nas diversas modalidades.

¹⁹⁸ A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, estabelecia a oferta obrigatória de ensino de língua espanhola nos currículos plenos de ensino médio (e a partir da 5ª série para o ensino fundamental) no Brasil. Todavia, essa lei foi revogada pela Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 (Art. 22º). Mais informações disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

¹⁹⁹ “O ensino médio é uma peça central nas políticas linguístico-educativas como espaço de construção de cidadania, e esse objetivo, embora já estivesse presente antes, adquire particular importância com a Unasul”.

	<p>forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N.º 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario” (ARGENTINA, 2009, p. 1).²⁰⁰</p>	<p>Contempla as escolas de ensino médio do sistema educacional nacional em suas diversas modalidades.</p> <p>Declara explicitamente incluir o ensino de português como proposta curricular (ARNOUX, 2011).</p> <p>A lei considera o contexto particular das escolas nas províncias fronteiriças com o Brasil, em que a inclusão da oferta aconteceria a partir do ensino fundamental.</p>
2º	<p>“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, elaborará los lineamientos curriculares correspondientes a esta propuesta, teniendo en consideración lo dispuesto por los artículos 87 y 92, inciso a), de la Ley N.º 26.206 – de Educación Nacional” (ARGENTINA, 2009, p. 1).²⁰¹</p>	<p>Centralização do sistema na figura do Ministério da Educação, característica que já se evidencia na Lei 26.206 (ARNOUX, 2011).</p>
3º	<p>“El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes. El Ministerio de Educación,</p>	<p>Destaca o caráter optativo da oferta para os alunos.</p>

²⁰⁰ “Todas as escolas secundárias (ensino médio) do sistema educativo nacional em suas diversas modalidades, incluirão de forma obrigatória uma proposta curricular para o ensino do idioma português como língua estrangeira, em cumprimento com a Lei número 25.181. No caso das escolas das províncias fronteiriças com a República Federativa do Brasil, corresponderá sua inclusão desde o nível fundamental”.

²⁰¹ “O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com o Conselho Federal de Educação, elaborará os lineamentos curriculares correspondentes com esta proposta, levando em consideração o disposto pelos artigos 87º e 92º, inciso a), da Lei número 26.206 – de Educação Nacional –”.

	Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular” (ARGENTINA, 2009, p. 1) ²⁰² .	Se coloca a necessidade de orientar a escolha dos alunos e cita o Ministério da Educação como responsável por implementar medidas que motivem a participação dos alunos na escolha da proposta curricular. As medidas em questão implicam a sensibilização da população (ARNOUX, 2011).
4º	“Los estudiantes que hayan completado la propuesta curricular, podrán participar en evaluaciones presenciales, para acceder a certificaciones que acrediten niveles y competencias en el uso del idioma portugués”. (ARGENTINA, 2009, p. 1) ²⁰³ .	Não especifica detalhes sobre as condições para certificação na língua, nem menciona se haverá uma série específica em que a oferta começará a ser implementada para que os estudantes estejam aptos para obter essa certificação.
5º	“El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley N.º 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	Estabelece que o <i>Instituto Nacional de Formação Docente</i> será responsável por um plano de promoção para formação de professores inicial e continuada. Aplicação progressiva do ensino da língua. Coloca ao Ministério da Educação como responsável por convocar as

²⁰² “O cursado da proposta curricular para o ensino do idioma português será de caráter optativo para os estudantes. O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com o Conselho Federal de Educação, disporá medidas que estimulem sua participação nesta proposta curricular”.

²⁰³ “Os estudantes que tenham completado a proposta curricular, poderão participar de avaliações presenciais, para obter certificações que acreditem níveis e competências no uso do idioma português”.

	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”. (ARGENTINA, 2009, p. 1). ²⁰⁴	universidades para promover ofertas académicas de formação de professores de português.
6º	“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por intermedio de los organismos citados por los artículos 101 y 102 de la Ley N.º 26.206, promoverá el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de la educación permanente. Las personas tendrán acceso al aprendizaje y a la acreditación en los términos del artículo 4º de la presente ley” (ARGENTINA, 2009, p. 1-2) ²⁰⁵ .	O propósito de desenvolvimento de programas não convencionais de ensino do português no marco da educação permanente não especifica detalhes. Reflete a importância da acreditação dos cursos e certificações na língua portuguesa em um cenário de mobilidade crescente no âmbito regional (ARNOUX, 2011).
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 N.º 25.181, que	A formação e capacitação docente se complementam com atividades de reflexão glotopolítica e propostas de planejamento

²⁰⁴ “O Instituto Nacional de Formação Docente, em conformidade com o estabelecido pelo artigo 139º da Lei número 26.206, elaborará e implementará um plano plurianual de promoção da formação de professores no idioma português, para o período 2008-2016, incluindo um esquema de formação contínua no serviço, de aplicação progressiva, para o ensino de português. O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, por meio dos organismos competentes, convidará às universidades para promover ofertas acadêmicas de formação de licenciatura do idioma português, que se integrem ao referido plano plurianual”.

²⁰⁵ “O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, por meio dos organismos citados pelos artigos 101º e 102º da Lei número 26.206, promoverá o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino do idioma português no marco da educação permanente. As pessoas terão acesso à aprendizagem e à acreditação de acordo com os termos do artigo 4º da presente lei”.

	<p>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” (ARGENTINA, 2009, p. 2).²⁰⁶</p>	<p>linguístico na região (ARNOUX, 2011).</p>
8º	<p>“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su implementación, dentro del plazo máximo de UN (1) año desde su publicación, con la secuencia y gradualidad que se resuelva, priorizando las escuelas de las provincias fronterizas con la República</p>	<p>Sugere alcançar a obrigatoriedade da oferta até 2016 sequencial e gradativamente.</p> <p>O Ministério assume sua condição de autoridade de aplicação no âmbito nacional todo.</p> <p>As escolas de fronteira seriam prioridade no prazo de implementação.</p>

²⁰⁶ “O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia deverá implementar um programa que promova as condições organizativas e técnicas para a aplicação da presente lei, no marco da Lei número 25.181, que considere especialmente os seguintes aspectos: a) homologar títulos; b) organizar programas formativos complementários; c) adequar a legislação para incorporar docentes de outros países do MERCOSUL; d) executar as ações sistemáticas de intercambio de docentes entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil; e) Concretizar a realização de seminários sobre políticas de ensino dos idiomas; f) criar um grupo de trabalho de especialistas para formular propostas orientadas para o desenvolvimento de uma política de idiomas na região”.

	Federativa del Brasil, para alcanzar la obligatoriedad de la oferta en el año 2016” (ARGENTINA, 2009, p. 2). ²⁰⁷	
9º	“A los efectos del cumplimiento de la presente ley, los créditos presupuestarios que se ejecuten en el orden nacional, se afectarán a las partidas presupuestarias de la Jurisdicción 70, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, conforme las definiciones del plan plurianual establecido en el artículo precedente” (ARGENTINA, 2009, p. 2). ²⁰⁸	O orçamento será público, sob responsabilidade do Estado.

Fonte: Elaborado pela autora, das análises da Lei 26.468 (ARGENTINA, 2009), em comparação com textos legislativos prévios, e das discussões de Arnoux (2011).

De acordo com o quadro acima, a Lei 26.468 (ARGENTINA, 2009) (ANEXO J.1 ou [6]) introduz no sumário que se trata do ensino do idioma português nas escolas de nível médio do território nacional argentino. Em seguida, considera tanto a gestão pública quanto a gestão privada (Art. 1º) para indicar a inclusão de uma **proposta curricular** para o ensino da língua por parte das instituições educacionais. Nesse sentido, Varela (2014) destaca que o texto se refere a essa “proposta curricular” interpelando as escolas do sistema. Assim, o enunciado deixa em aberto a interpretação sobre se cada escola deveria (ou não) conceber e oferecer essa proposta (o que tecnicamente seria pouco prático) e plantea como alternativa a discussão do “*Plan de mejora institucional*” (2014, p. 124) em concordância com as

²⁰⁷ “O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com o Conselho Federal de Educação, no seu caráter de autoridade de aplicação da presente lei, formulará um plano plurianual para sua implementação, dentro de um prazo máximo de UM (1) ano desde sua publicação, com a sequência e gradação que se considerar (pertinente), priorizando as escolas das províncias fronteiriças com a República Federativa do Brasil, para alcançar a obrigatoriedade da oferta até o ano 2016”.

²⁰⁸ “Para fins do cumprimento da presente lei, os créditos orçamentários que se executarem no âmbito nacional, se adequarão ao repasse orçamentário da Jurisdição 70, Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com as definições do plano plurianual estabelecido no artigo precedente”.

Resoluções 84/09 e 88/09 e 93/09 do Conselho Federal de Educação (cf. VARELA, 2014). Essas determinações oficiais buscam institucionalizar e fortalecer o ensino médio com propostas curriculares que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos, além de promover a inclusão de conteúdos e formatos e aprendizagem alternativos para apropriação dos distintos modos de saberes, uso de recursos e ambientes de aprendizagem. Para todos os casos, a autora (*ibidem*) sugere atender às orientações dos NAP para línguas adicionais (op. cit.) no âmbito federal e aos parâmetros curriculares provinciais no plano local.

Já no artigo 3º, a lei se refere à **modalidade de oferta**: obrigatória para os estabelecimentos educacionais e optativa para os alunos. O debate sobre a oferta optativa aparece apenas em dois projetos que antecederam a lei: no projeto de lei de 2006 [2], texto que mais se assemelha ao texto da Lei 26.468, pois considera a oferta obrigatória no ensino médio e com matrícula optativa para os alunos; e no projeto de lei de 2007 [4.b], que considera o ensino obrigatório para as escolas fronteiriças e optativo para as demais escolas do país. Embora na maioria dos projetos a modalidade de oferta sugerida seja obrigatória, notamos como, no texto final da lei aprovada em 2009, a medida perdeu força legislativa, uma vez que a oferta optativa para os alunos abriria uma série de interpretações e teria consequências desfavoráveis em relação à implementação no sistema escolar.

Nesse sentido, Arnoux (2011) destaca que, no artigo 87º da Lei Nacional de 2006, menciona-se o ensino de pelo menos uma língua adicional de **caráter obrigatório** em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país. Nesse caso, se a Lei 26.468 se refere à oferta obrigatória do português com matrícula optativa para os alunos, Arnoux (*ibidem*) indaga: qual o número mínimo de alunos para que a disciplina seja ofertada? No ensino fundamental das escolas de fronteira, o português terá também caráter optativo? No ensino médio, haverá uma série específica em que a oferta começará a ser implementada? Esse é um dos pontos centrais de debate em torno da lei: a não obrigatoriedade da matrícula do português. Percebemos, ainda, que essa é a principal diferença com o texto do projeto que antecede a lei propriamente dita: enquanto o projeto de lei de 2007 [5] declara a obrigatoriedade da oferta e da matrícula, um ano depois na versão final do texto da lei definitiva [6], apenas se trata da oferta obrigatória para as instituições, porém não para os estudantes.

O texto da lei de 2009 (Art. 3º) coloca a necessidade de orientar a escolha dos alunos quando cita o Ministério da Educação como responsável por implementar medidas que motivem a participação dos alunos na escolha da proposta curricular. Esse conjunto de decisões também terá impacto nos sentidos atribuídos à língua, e para pensar na promoção da língua no sistema educacional, é preciso considerar que isso implica uma sensibilização da população. Nessa direção, os sentidos que uma comunidade constrói em relação ao português podem depender de vários fatores. Conforme Varela (2014), uma política linguística real se estrutura em torno de um planejamento que potencializa as oportunidades de aprender o português. Para isso, a autora argentina (*ibidem*) sugere, em primeiro lugar, a elaboração de propostas curriculares adequadas ao público e à modalidade em questão; em segundo, que a efetivação de propostas seja acessível para seus destinatários e, em terceiro lugar, a criação de oportunidades para uma aprendizagem extraescolar. Por sua vez, Arnoux (2010) afirma que esses intercâmbios e empreendimentos requerem a compreensão das línguas em cada vez mais setores da população.

Nas palavras da autora (2010, p. 21),

Al declarar el carácter optativo [de la oferta de portugués] para los estudiantes, la legislación se ha inclinado por cierta forma de liberalismo glotopolítico. Pero para que una medida como ésta no fracase se requiere una sensibilización de la población ya que posiblemente los vínculos existentes, que desde hace pocos años se han hecho visibles, no sean suficientes para poblar las aulas donde la oferta se realice.²⁰⁹

Concordamos com a autora sobre a necessidade de sensibilização da(s) comunidade(s) envolvida(s) para o êxito de políticas linguísticas como a promovida por meio da Lei 26.468, de modo a intervir, quando necessário, nos sentidos associados às línguas. Os vínculos entre o ensino de português e a integração regional, por exemplo, podem ser ignorados por grande parte da população.

A lei também considera o contexto particular das **escolas fronteiriças** com o Brasil, em que a inclusão da oferta aconteceria a partir do ensino fundamental (Art.

²⁰⁹ “Ao declarar o carácter optativo [da oferta de português] para os estudantes, a legislação tem se orientado para certa forma de liberalismo glotopolítico. Porém, para uma medida como essa não falhar, é necessária uma sensibilização da população, uma vez que os vínculos existentes, visíveis há poucos anos, podem não ser suficientes para preencher as salas de aula nas quais a oferta é feita”.

1º). Assim como no texto definitivo, a metade do total dos projetos de lei já considerava a situação particular dos contextos de fronteira, como: o projeto de lei de 2006 [3] e ambos os projetos de lei de 2007 [4.b] e [5]. Notamos, dessa forma, que a lei teve um ganho no sentido em que os projetos mais antigos não levavam em consideração esse contexto particular. Somente nas últimas versões que precederam a lei de 2009, as escolas fronteiriças foram consideradas uma situação peculiar. Para refletir em relação às particularidades do contexto de aplicação de uma lei a partir da perspectiva da política linguística, Varela (2014) se questiona sobre as formas de atingir os objetivos propostos pela Lei 26. 468, de forma que, na medida do possível, essa oferta encontre seu público em um território extenso e diversamente constituído. Por sua vez, Arnoux (2011) também analisa aspectos da lei de português em relação ao artigo 92 do Capítulo II da Lei de Educação de 2006 (op. cit.), que trata dos conteúdos curriculares comuns, mais especificamente, do fortalecimento da perspectiva regional latino-americana no contexto do Mercosul. Nesse marco de construção de uma identidade nacional que respeite a diversidade, faz-se necessário “que la enseñanza del portugués sea encarada como una herramienta fundamental para el desarrollo de esa perspectiva regional, lo que obliga a diseñar programas diferentes a los de la enseñanza de las otras lenguas extranjeras” (ARNOUX, 2011, p. 31).²¹⁰ Dessa forma, nos textos de legislação oficial argentina posteriores à constituição do Mercosul, há evidências de uma certa orientação ideológica plurilíngue (HAMEL, 2013a), que coloca a diversidade linguística como capital cultural; por meio dela, haveria possibilidades de alcançar uma integração cultural.

No que se refere ao **agente das políticas linguísticas**, há uma centralização na figura do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação (Art. 2º) como responsáveis pelo gerenciamento curricular – em consonância com a Lei Nacional de 2006 (op. cit.) –, característica que já se evidencia em todos os projetos anteriores à lei. Arnoux (2011) nota como a Lei de português de 2009 se filia à Lei 26.206 de Educação Nacional de 2006, quando considera os artigos 2º (o Estado deve garantir a educação como bem público), 5º (o Estado como responsável pelas políticas educacionais) e 6º (o Estado deve garantir o direito constitucional de ensinar e aprender). De forma similar, Varela (2014) afirma que os NAP para ensino de línguas

²¹⁰ “que o ensino do português seja empreendido como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento dessa perspectiva regional, e isso obrigue a traçar programas diferentes do ensino de outras línguas estrangeiras”.

adicionais viriam complementar a renovação de enfoques e conteúdo para o ensino de línguas nesse país, iniciada em 2010 graças à adoção oficial de uma abordagem intercultural e plurilíngue consonante com as propostas da Lei de Educação Nacional de 2006.

Em comparação com a versão aprovada, apenas um dos textos anteriores à lei, o projeto de lei de 2006 [2], convida os ministérios das províncias a um ato de descentralizar a autoridade de aplicação no nível federal. Já o projeto de lei de 2006 [3] descentraliza, implicitamente, essa figura quando chama as províncias para a adesão ao projeto. Nos demais textos precedentes à lei, coloca-se o Ministério da Educação como figura central da política linguística. Além disso, o projeto de lei de 2007 [5] é a versão do texto precedente à lei com mais detalhes sobre as atribuições do Ministério da Educação. Por exemplo, indica que esse agente deve gerenciar o programa de formação pedagógica e capacitação docente e deve ser o responsável pela política de ensino de línguas, grupos de trabalho e homologação de títulos. Dessa forma, é o texto que mais se aproxima da versão definitiva a lei de 2009, uma vez que esta última considera a possibilidade de intercâmbios e homologação de títulos. Tais medidas implicam decisões administrativas que, segundo Arnoux (2011), entram em tensão com a normativa do Estado nacional e que precisam dos organismos pertinentes para sua implementação.

O texto definitivo da lei também menciona a possibilidade de os alunos que completarem o curso de língua participarem de avaliações (Art. 4º). Porém, não especifica detalhes sobre as condições para a **certificação na língua portuguesa** nem menciona se haverá uma série específica em que a oferta começará a ser implementada para que os estudantes estejam aptos para obter essa certificação. Em comparação com os textos anteriores à lei, apenas a versão final do texto de 2009 cita a questão da certificação na língua, embora não a desenvolva. É importante destacar que as propostas para a implementação de línguas serão menos ou mais viáveis à medida que os objetivos das políticas linguísticas sejam realmente alcançados nos sistemas educativos e nos contextos extraescolares (HAMEL, 2003; ARNOUX, 2011).

Como esse artigo não especifica se a certificação na língua seria outorgada pelo Ministério da Educação da Argentina ou por outro agente competente, é relevante lembrar que, na época em que a lei foi aprovada, o Celpe-Bras já estava sendo

aplicado no Brasil e no exterior há quase uma década. Contudo, como lembra Varela (2014), essa situação é complexa, já que certificações outorgadas pelo ME dependem, fundamentalmente, das dimensões política, técnica e financeira e, portanto, demandariam uma análise demorada tanto no nível nacional quanto regional. Dentre as ações a respeito, a autora afirma que esse item foi incorporado à agenda de trabalho do Comité Assessor em Política Linguística do Setor Educacional do Mercosul e que ainda está sendo discutida essa questão da certificação de conhecimentos linguísticos no âmbito da educação formal.

Na sequência, o texto da Lei 26.468 estabelece que o *Instituto Nacional de Formación Docente* será o responsável por um plano de promoção para a **formação de professores** de PLA (Art. 5º), inicial e continuada e com aplicação progressiva do ensino da língua. A lei também indica que o Ministério da Educação será responsável por convocar as universidades para promover ofertas acadêmicas de formação de professores de português. Em relação aos projetos de lei, em todas as versões anteriores à lei, não encontramos recomendações para a formação docente, com exceção de [4.a], o único projeto de lei de 2007 que trata na íntegra da incorporação do português nas licenciaturas em língua adicional dependentes do Ministério da Educação da Argentina. Nesse sentido, o texto da versão definitiva é exaustivo quanto aos agentes de promoção para a formação docente inicial e continuada, assim como as instituições que deveriam aderir à oferta, dentre outras especificidades do planejamento linguístico.

Segundo a lei, o Ministério da Educação da Argentina também será responsável pelo desenvolvimento de programas não convencionais de ensino do português (Art. 6º) no marco da educação permanente. Essa característica aparece como esboço em apenas um dos projetos de lei, o [2]. Para Varela, esse artigo da lei faz uma menção imprecisa da abrangência desses programas “no convencionales” ou não convencionais (2014, p. 130) e uma proposta mínima, nesse sentido, poderia ser a oferta de cursos de português semipresenciais ou à distância (por exemplo, por meio da mídia pública) com gerenciamento administrativo e pedagógico adequado, além do devido credenciamento. Ademais, dentre as dificuldades da implementação da lei em relação à formação docente, a autora (*ibidem*) afirma que um problema central para a viabilização de toda política é a questão dos recursos humanos. Portanto, perante o déficit evidente do número de professores para cobrirem as vagas necessárias, a

autora (*ibidem*) enfatiza a importância de um planejamento nacional com foco no problema, em que todos os agentes estejam envolvidos de forma efetiva (ministérios nacionais e provinciais, além de associações de professores, instituições de formação docente e de ensino, sindicatos, organismos de cooperação etc.).

De forma similar, Arnoux (2011) aponta para um contexto que possui alunos egressos das licenciaturas dos *Institutos Superiores del Profesorado* e das licenciaturas universitárias, o qual, porém, ainda precisa de políticas efetivas que ampliem o número de docentes formados na área para contemplar a (atual e) futura demanda. Inclusive, “sería deseable pensar en profesorados bilingües, particularmente para aquellos [establecimientos educativos] que forman maestros primarios” (ARNOUX, 2011, p. 31).²¹¹ Para isto, um dos grandes desafios no cenário local é manter uma oferta real que considere as línguas adicionais dentre as opções de ensino e de formação docente. Mesmo assim, Hamel considera como debilidade da proposta de políticas plurilíngues o fato de “querer colocar a todas estas lenguas en un plano de igualdad formal que ya no existe” (HAMEL, 2003, p. 22),²¹² quando os mecanismos de seleção (dentro e fora da escola) estão cada vez mais optando pelo inglês e pelo par português-espanhol. Portanto, na perspectiva do autor, “una orientación plurilingüe y de integración latinoamericana debería impulsar [...] una propuesta bilingüe realista que fomente la enseñanza de dos grupos de lenguas: el español/portugués y el inglés” (HAMEL, 2003, p. 22).²¹³ Isso não significa, evidentemente, ignorar outras línguas, que devem ter espaço no currículo conforme as necessidades locais de uma certa comunidade.

Na sequência de artigos, a homologação de títulos, a organização de programas formativos complementares, o intercâmbio de docentes entre o Brasil e a Argentina, a incorporação de outros docentes do contexto regional, a realização de seminários sobre políticas de ensino de línguas e a criação de grupos de trabalho para desenvolvimento de uma **política linguística regional** também serão responsabilidade do Ministério da Educação da Argentina, segundo o artigo 7º da lei de 2009. Vemos, assim, como a formação e capacitação docente se complementam

²¹¹ “sería deseável pensar em licenciaturas bilíngues, em particular aquelas [instituições educacionais] que formam professores para o ensino fundamental”.

²¹² “Querer colocar todas estas línguas num plano de igualdade formal que não existe mais”.

²¹³ “Uma orientação plurilíngue e de integração latino-americana deveria promover [...] uma proposta bilíngue realista que fomente o ensino de dois grupos de línguas: o espanhol/português e o inglês”.

com atividades de reflexão glotopolítica e propostas de planejamento linguístico na região (ARNOUX, 2011).

Nessa perspectiva, Varela (2014) avalia positivamente os avanços nas ações citadas nesse artigo por estarem sendo desenvolvidas ou programadas para um futuro próximo. Por exemplo, a autora (*ibidem*) menciona as reivindicações das autoridades da área da educação aos órgãos competentes – tanto do Brasil quanto da Argentina – sobre o andamento do Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas²¹⁴ para o exercício docente em ambos os países. Ademais, têm sido realizados seminários regionais que abordam a problemática das línguas e da integração no âmbito educacional no marco do Setor Educacional do Mercosul (op. cit.), além de inúmeros eventos acadêmicos e publicações desde a década de 1990. Por causa dessas ações, segundo Varela (*ibidem*), surgiram parcerias entre docentes e especialistas na região (por exemplo, a Associação de universidades “Grupo Montevideú”, mencionada anteriormente) que têm promovido projetos de pesquisa, programas de mobilidade, dentre outros. Apenas os programas formativos complementares e as ações sistemáticas de intercâmbio seriam o caso de propostas que ainda não têm alcançado número, constância nem níveis de institucionalização desejados.

O texto da lei afirma que o orçamento será público, sob a responsabilidade do Estado (Art. 9º). E quanto à implementação, a lei sugere alcançar a obrigatoriedade da oferta até 2016 de forma sequencial e gradativa (Art. 8º). Nas versões anteriores à lei, verificamos que a maioria dos projetos de lei já considerava prazos de implementação (com exceção de somente um deles). Na atualidade, constatamos que a implementação ainda está longe de alcançar as metas esperadas. Nesse sentido, Varela (2014) sugere que um planejamento da política linguística para o português seja condizente com o momento histórico, com a complexidade do contexto de aplicação e com os objetivos de integração regional. Para isso, é fundamental o conhecimento e a experiência de todos os atores envolvidos no plano local, nacional e regional, sobretudo “de parte de los organismos competentes del Estado, la función de coordinación en relación con el conglomerado de actores participantes y una

²¹⁴ O acordo foi assinado em 2005 pelo Comitê Coordenador Regional do Setor Educacional do Mercosul (cf. VARELA, 2014).

voluntad política sostenida que garantice la atribución de los recursos consecuentes” (VARELA, 2014, p. 132-133).²¹⁵

Em síntese, o percurso histórico aqui feito, a partir de documentos de legislação oficial, trouxe à tona sentidos em torno da língua portuguesa que se modificam ao longo da história. Embora seja possível observar avanços na legislação no que se refere ao lugar do português, na esteira de um fortalecimento dos sentidos que significam essa língua como relevante para a integração regional não somente no nível econômico, mas também sociocultural e educacional, as ações efetivas de planejamento linguístico concernentes ao português permanecem tímidas e descontínuas. Fundamentalmente, é preciso que o planejamento linguístico tenha o respaldo do Estado na promoção e gestão de programas que garantam, além da formação docente, espaços que contribuam para valorizar a diversidade cultural e linguística local e regional.

²¹⁵ “de parte dos organismos competentes do Estado, a função de coordenação em relação ao conglomerado de atores participantes e uma vontade política regular que garanta a atribuição dos recursos devidos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos e descrevemos as **políticas linguísticas** relativas ao ensino e à formação de professores de PLA na Argentina ao longo do século XX e das duas primeiras décadas do século XXI. Considerando que o foco da pesquisa foram os textos legais, centramo-nos em uma análise que considerou as intervenções do Estado, sem nos aprofundarmos nas ações – certamente decisivas – dos demais atores sociais. Nesse sentido, recuperando a distinção entre política e planejamento linguístico proposta por Calvet (2002, 2007), concentramo-nos na primeira, além dos aportes de Arnoux (2010; 2011), Arnoux e Del Valle (2010), Arnoux e Bein (2015), Bein (2012) Hamel (2008, 2013), Johnson (2013) e Varela (2007; 2014).

Vimos que, na primeira metade do século XX, houve uma grande expansão da formação docente. Os cursos de língua adicional ofertados, porém, ainda não consideravam o português. Foi na década de 1940 que se propôs uma primeira política linguística do Estado específica para o português na Argentina. Trata-se da Lei Nacional 12.766 (ARGENTINA, 1942), que determinou a inclusão do português na modalidade optativa para os alunos na última série do ensino médio das escolas públicas argentinas. Em relação à formação docente, essa legislação colocou os institutos de formação de professores como centros formativos e permitiu uma pequena expansão da cátedra de português nessas instituições.

A legislação concernente à língua portuguesa na segunda metade do século XX se expandiu, mas sem determinações de abrangência nacional. Por fim, na década de 1990, são aprovados documentos oficiais decorrentes do Convênio Cultural entre a Argentina e o Brasil de 1997 (BRASIL, 2000), a saber, as Leis argentinas 25.129 e 21.181 (ARGENTINA, 1999) e o Decreto brasileiro 3.548 (BRASIL, 2000). Tais textos, que consideravam a difusão e ensino do português e espanhol, foram determinantes para a constituição e fundamentação dos textos da legislação de português na Argentina na década seguinte.

Os projetos de lei de 2006 e 2007 (ARGENTINA, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c) apresentaram propostas para o ensino do português e a formação docente, fortalecendo o debate sobre a obrigatoriedade, a abrangência do ensino e o prazo de implementação. Apesar de alguns projetos anteriores a 2009 (ARGENTINA, 2006c, 2007b, 2007c) terem proposto a realização obrigatória da disciplina de português por parte dos alunos, na Lei 26.468 (ARGENTINA, 2009), determinou-se a oferta

obrigatória – com matrícula optativa – para instituições de nível médio, assim como para o fundamental no caso das escolas fronteiriças com o Brasil.

Notamos, ademais, que algumas províncias determinaram políticas linguísticas que, por vezes, propunham ações para além do que fora previsto em âmbito federal pela Lei 26.468. A Lei provincial VI/141 (MISSIONES, 2009) estabeleceu a educação intercultural plurilíngue em Misiones, de forma obrigatória, em todos os níveis de educação, exceto o superior. Já a Lei provincial 6.809 (CHACO, 2011) determinou a obrigatoriedade do ensino de português no ensino médio do sistema escolar de Chaco.

Também pudemos identificar alguns elementos da conjuntura local e regional que impactaram as políticas linguísticas para o português nesse país. Observamos, por exemplo, que, no início do século XX, o Estado argentino, buscando fortalecer suas fronteiras políticas, esteve fortemente marcado por um imaginário de identidade nacional, no qual ocupou um lugar central a orientação ideológica de monolinguismo (HAMEL, 2013). Nesse cenário, a Argentina teve momentos de notável distanciamento com o Brasil, o que explica, em certa medida, a ausência de políticas para difusão e ensino do português nesse período.

Foi somente a partir da década de 1930 que acordos bilaterais entre esses países tiveram uma natureza não só político-econômica, mas também cultural. Apesar de tais acordos, bem como outros gestos políticos específicos, fazerem referência ao português, o ensino de outras línguas adicionais – mas não o português – ganhou força no sistema escolar da Argentina durante a segunda metade do século XX (ARNOUX e BEIN, 2015).

Vimos, ademais, que, na esteira do neoliberalismo que se fortaleceu ao longo da década de 1990, as tentativas de integração política, cultural e linguística no Cone Sul foram influenciadas pelo caráter fortemente econômico dos tratados, acordos e legislação. Após a configuração do Mercosul, a partir da assinatura do Tratado de Assunção (1991), iniciativas como o Convênio Cultural e Educacional (1997) entre a Argentina e o Brasil, as Leis argentinas 25.129 e 21.181 (1999) e o Decreto brasileiro 3.548 (2000) contribuíram com as políticas de fortalecimento para uma integração regional em termos culturais. É possível perceber, ao menos nos textos legais, uma certa orientação ideológica plurilíngue (HAMEL, 2013), em que se afirma conceber a diversidade como capital cultural para as nações e como veículo para a integração

regional. Entretanto, nas práticas de planejamento linguístico, pode-se perceber uma certa fragilidade no lugar ocupado pelo português, em sua relação de disputa com outras línguas adicionais, em particular, o inglês (HAMEL, 2003).

Uma política linguística reproduz determinados sentidos sobre as línguas, ao mesmo tempo que pretende nelas intervir, uma vez que participa da construção das identidades, dos imaginários sociais e dos sujeitos que possibilitam e legitimam (ou não) ações coletivas (ARNOUX, 2010). Segundo Hamel (2013), quando os sujeitos decidem aprender ou se tornar docentes de uma língua adicional, seu interesse está, em geral, relacionado ao nível hierárquico da língua. De fato, constatamos, por exemplo, que a Lei nacional 12.766 (ARGENTINA, 1942) determinou a formação docente com a oferta de apenas uma disciplina de especialização, o que evidencia um status inferior atribuído ao português em comparação com outras línguas.

Da mesma forma, o fato de que, conforme a Lei 26.468 de 2009, a oferta de disciplinas de português seja obrigatória no ensino médio e nas escolas de fronteira com o Brasil – mas não a realização por parte dos alunos – não deixa de ser um importante indício de que a língua portuguesa continua num lugar marginal, em oposição ao inglês, língua que, necessariamente, todo e qualquer estudante deverá estudar nos diversos níveis de educação na Argentina. Nesse sentido, a despeito de um certo discurso de plurilinguismo observado em textos legais como a Lei VI número 141, uma certa orientação monolíngue continua produzindo seus efeitos. Assim, se o planejamento linguístico não previr uma efetiva sensibilização dos estudantes que desperte o interesse em estudar português, a política linguística formulada na Lei 26.468 está fadada a ter pouco êxito, não interferindo efetivamente na verticalidade de prestígio (HAMEL, 2013b).

Ainda que o foco desta pesquisa tenha sido uma série de documentos oficiais, e não as práticas linguísticas reais (JOHNSON, 2013), ou seja, a passagem dessas políticas ao ato (CALVET, 2002; 2007), pudemos reunir alguns elementos que sinalizam que as políticas linguísticas propostas para o português tiveram alcances diferentes de acordo com o momento histórico. Se, por um lado, a Lei Nacional 12.766 de 1942 foi uma importante decisão de valorização do português frente a outras línguas, por outro, os impasses em torno do seu planejamento evidenciaram uma política que teve pouca influência na dinâmica das línguas adicionais. A

implementação da oferta de português deveria ser imediata, não tendo havido, no texto da Lei de 1942, previsão para um período de formação docente.

Em outros momentos do século XX, nota-se também um descompasso entre a política linguística para o português e seu planejamento, já que o investimento se limitou a ações locais isoladas, diferente do que aconteceu com o ensino de outras línguas adicionais. Na década de 1990, a legislação produto do Convênio Cultural e Educacional (1997) entre a Argentina e o Brasil (Leis 25.129, 21.181 e Decreto 3.548) não especificou aspectos para a implementação das políticas de acordo cultural, ao mesmo tempo que considerou o ensino e planejamento para a formação docente no acordo educacional e colocou as universidades como responsáveis pelas cátedras de português. Contudo, o propósito de difusão da língua do outro país esteve marcado pela ausência de especificações sobre a maneira como esses objetivos seriam alcançados.

Quanto às iniciativas provinciais, Chaco teve um ritmo mais desacelerado na implementação da Lei provincial 6.809, com a presença de uma Universidade Nacional que ainda não oferta formação de professores de português, demanda que se encontra atendida principalmente por iniciativa privada e por um Instituto Superior de Formação Docente. Por sua parte, Misiones teve uma política linguística que já previa, no seu próprio texto, algumas formas de planejamento. Exemplo disso foi a criação do Instituto de Políticas Linguísticas para planejamento da implementação da lei, além da formação docente ofertada pela Universidade Nacional dessa província, cursos de nivelamento para a licenciatura, dentre outros. Contudo, no plano nacional, menos da metade das províncias implementou cursos de formação de professores de português em suas universidades e institutos de formação docente.

Em resumo, as políticas em torno do português na Argentina ocorreram de forma restrita, a despeito de avanços importantes em alguns momentos históricos, sobretudo nas primeiras décadas do século XXI. De modo geral, as ações de planejamento ora não são previstas nos textos legais, ora o são, mas, ainda assim, acabam por não serem devidamente implementadas por causa do investimento descontínuo na formação de professores. Compreender os entraves para a implementação das leis e o papel dos diferentes atores implicados nas políticas é, sem dúvida, um ponto-chave, que merece estudos futuros.

REFERÊNCIAS

Referências acadêmicas e outros textos teóricos

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: 3º Ciclo EGB/Nivel Medio**: Lengua. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

_____. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Ciclo Básico de la Educación Secundaria**: Lengua. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2011.

_____. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Lenguas Extranjeras**: Educación Primaria y Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2012.

ARDINI, Claudia Gabriela; MOYANO, Luis Felipe. Políticas del lenguaje, integración regional y legislación. Posibilidades de articulación. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto (Org.). **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015, p. 175-194.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Las políticas lingüísticas en los procesos de integración, con particular referencia a la República Argentina. **Actas de la 1ª Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas**. Buenos Aires: UBA, 1999, p. 17-22.

_____. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián; NOTHSTEIN, Susana. **Lenguas en un espacio de integración**. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 17-38.

_____. Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 19-47.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto (Org.). **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

_____. **Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea**. Wien: Universität Wien, 1997, p. 50-65.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. **Spanish in context**. Edição especial. New York: John Benjamins Publishing Company, 2010, p. 1-24. Disponível em:

https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs. Acesso em: 31 jan. 2019.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana (Org.). **Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo**. Buenos Aires: Biblos, 2014.

ARROSI, Fabia. Introducción. In: BEIN, Roberto (Org.). **Legislación sobre lenguas en la Argentina**. Manual para docentes. Buenos Aires: Proyecto UBACyT 2011-2017, 2017. Disponible em: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ASCOLANI, Adrián. La historia de la educación argentina y la formación docente. Ediciones y demanda institucional. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 187-209, jan./jun. 2001.

ASCOLANI, Adrián; GONDRA, José Gonçalves. Por clase, por el libro: la fundación de una historia de la educación para el magisterio en Brasil y en Argentina. In: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana. G. (Org.). **Reformas educativas en Brasil y en Argentina**. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 41-80.

AXELRUD, Brenda Carol. Alcances y proyecciones de la integración regional en Argentina. **Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997**. Buenos Aires: UBA, 1999, p. 59-72.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Philadelphia: Open University Press, 1999.

BEIN, Roberto. El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto (Org.). **Prácticas y representaciones del lenguaje**. Buenos Aires: Eudeba, 1999, p. 191-216.

_____. **La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993**. Tesis doctoral, Universität Wien, Viena, 2012. Disponible em: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. Políticas Lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana (Org.). **Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo**. Buenos Aires: Biblos, 2014, p. 75-92.

_____. **Legislación sobre lenguas en la Argentina**. Manual para docentes. Buenos Aires: Proyecto UBACyT 2011-2017, 2017. Disponible em: <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Una mirada histórica sobre la evolución de la lengua portuguesa en la Argentina. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; LAURIA, Daniela (Org.). **Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana**. Buenos Aires: UNPE, Editorial Universitaria, 2016, p. 83-98.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **História dos centros culturais brasileiros**. Brasília: Rede Brasil Cultural, 2016. Disponible em: http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

BUENOS AIRES. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Diseño curricular de lenguas extranjeras**. Niveles 1, 2, 3 y 4. Buenos Aires: Secretaria de Educación, 2001.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDEAS, Alessandro. **A integração Brasil-Argentina**. História de uma ideia na “visão do outro”. Brasília: FUNAG, 2010.

CARBONETTI, Mariângela; GONZÁLEZ, Laura. Las Lenguas en el ámbito educacional. In: BEIN, Roberto (Org.). **Legislación sobre lenguas en la Argentina**. Manual para docentes. Buenos Aires: Proyecto UBACyT 2011-2017, 2017. Disponível em:

<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/8e7b4dd361b63f707ab820a8c595f447manual-para-docentes.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CARLI, Sandra; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. Reformas para modernizar la universidad: las visiones de Risieri Frondizi y Anísio Teixeira. In: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana. G. (Org.). **Reformas educativas en Brasil y en Argentina**. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 189-224.

CELADA, María Teresa. Memoria discursiva e imágenes de lenguas sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina. In: CELADA, María. Teresa; FANJUL, Adrián. Pablo; NORTHSTEIN, Susana (Org.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 39-66.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: RG, 2010.

_____. O conceito de “política linguística”: reflexões a partir do diálogo entre a História das Ideias Linguísticas, a Análise do Discurso e a Semântica do Acontecimento. In: COSTA, Greciely. Cristina da. da; MASSMANN, Débora. (Org.). **Linguagem e Historicidade**. Campinas: RG, 2013, p. 43-58.

FANJUL, Alejandro; AZAR, Mónica; ALVAREZ, Ariel Donnet. **Datos estadísticos que argumentan los sinsentidos de la UniCABA**. Estudiantes de la Diplomatura en Conducción de Instituciones Educativas, Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González en el marco del Taller de Uso de Información para la toma de decisiones a cargo de la Prof. Luz Albergucci. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, 2018. Disponível em: <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/institucional/ColectivoJVGenDefensadelos29.php>. Acesso em: 22 nov. 2018.

FERGUSON, Gibson. **Language Planning and education**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006.

FRANZONI, Patrícia H. Língua Estrangeira, Formação do Professor e Construção de Sentidos: a Escrita como Lugar de Observação. In: SERRANI, Silvana (Org.). Línguas

e Processos Discursivos - Teoria e Prática. **Fragmentos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana. Gonçalves; BICCAS, Maurilane. Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil. In: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana. G. (Org.). **Reformas educativas en Brasil y en Argentina**. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 15-40.

HAMEL, Rainer Enrique. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? Tradução de “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America”. In: MAURIS, Jacques; MORRIS, Michael A. (Org.): **Languages in a globalizing world**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 1-28. Disponível em: <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

_____. La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística In: HORA, Demerval da; LUCENA, Rubens Marques de; (Org). **Política Linguística na América Latina**. João Pessoa: Ideia Editora Universitária, 2008, p. 45-77.

_____. Language Policy and Ideology in Latin América. In: BAYLEY, Robert.; CAMERON, Richard.; LUCAS, Ceil. (Org). **The Oxford handbook of sociolinguistic**. New York: Oxford University, 2013a, p. 609-628.

_____. Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización. In: SBERRO, Stéphan.; HARPELLE, Ronald. N. (Org). **Language and Power**. A Linguistic Regime for North America. Thunder Bay: Lakehead University Centre for Northern Studies, 2013b, p. 27-53.

IESLV, Juan Ramón Fernández. **Plan Curricular Institucional (PCI)**. Carrera de Formación Docente, CABA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2014. Disponível em: <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/historia-institucional/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

INFD, Instituto Nacional de Formación Docente. **Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario**. Área: Lenguas Extranjeras. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2010, p. 147-199. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

JOHNSON, David Cassels. **Language Policy**. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013.

KAUFMANN, Carolina; MARTINS, María. D. C. Dictaduras militares argentina y brasileña: colaboraciones culturales en educación en la década de 1970. In: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana. G. (Org.). **Reformas educativas en Brasil y en Argentina**. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 225-244.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Letras, UNIOESTE, Cascavel, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3870/5/Henrique_Leroy2018.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. espec., p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2019.

LIONETTI, Lucía. La universidad en los tiempos del primer peronismo. Gratuidad y acceso irrestricto. **Divulgación Universitaria**. Especiales 2012. Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires. Buenos Aires, nov. 2012. Disponível em: <https://www.unicen.edu.ar/content/la-universidad-en-los-tiemposdelprimerperonismo-gratuidad-y-acceso-irrestricto>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. **Prohistoria**, Rosario, v. 10, p. 00, dic. 2006. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042006000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

LORENZETTI, Alejandro; TORQUATO, Cloris Porto. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 23, n. 38, jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20785>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MARASSO, Arturo Rocca. El General Julio A. Roca: su influencia en la enseñanza argentina. **Archivos de Ciencias de la Educación**. En Memoria Académica. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, v. 1, n. 3, p. 319-349, 1915. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1690/pr.1690.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão de literatura. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022017000401087&lng=pt&nrm=iso. Epub 02-Fev-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701151678>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MERCANTE, Víctor. **Escuelas normales**. Archivos de Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, v. 2 n. 5, p. 201-214, 1918. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

NOTHSTEIN, Susana; RODRÍGUEZ, Marco; VALENTE, Elena. ¿Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina. In: CELADA, María. Teresa; FANJUL, Adrián. Pablo; NORTHSTEIN, Susana (Org.). **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 145-164.

PAZ DOS SANTOS, Raquel. O papel da diplomacia cultural nas relações Brasil-Argentina (1930-1940). **X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes**, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005. Disponível em: <http://www.academica.org/000-006/632>. Acesso em: 24 jan. 2018.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBC: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul. 2012. ISSN 1678-765X. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 16 jan. 2019.

REGUERA, Alejandra. ¿Qué es una política lingüística? In: OLIVEIRA, Gilvan Muller de; RODRIGUES, Luana Ferreira (Org.). **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017, p. 12-16.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. "[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**": Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269560>. Acesso em: 06 nov. 2018.

_____. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132013000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>.

Ruíz, Richard. Orientations in language planning. In: McKay, Sandra Lee; Wong, Sau-ling Cynthia (Org). **Language diversity**: problem or resource? Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988, p. 3-25.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico.

(Org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 125-172. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

SCHOO, Susana. La educación posprimaria en la conformación del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Rupturas y continuidades con la política educativa nacional. **XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007. Disponível em: <http://cdsa.aacademica.org/000-108/242.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

_____. Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la Provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920). **Hist. educ. anu.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 10, dic. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231392772009000100012&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2018.

SCHUELER, Alessandra. Frota Martinez de; SOUTHWELL, Myriam. Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820-2000). In: ASCOLANI, Adrián; VIDAL, Diana. G. (Org.). **Reformas educativas en Brasil y en Argentina**. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011, p. 147-188.

SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London; New York: Routledge, 2006.

SILVA, Paulo Renato da. Peronismo, nacionalismo e identidades na Província de Entre Ríos: as revistas *Substancia* e *Tellus* e a produção cultural durante o governo de Perón (1948-1952). **Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História - UNILA**, 2016, v. 1, p. 62-84.

SIMEONE, Patricia. A casi ya 9 meses del anuncio de la creación de la Universidad Docente de la CABA. **Revista LuSofia**. Buenos Aires, ago. 2018. Disponível em: <https://www.lusofia.com/single-post/n3/simeone>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

TALLEI, Jorgelina. **A dimensão política e intercultural na formação do professor em escolas de fronteira**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

TERÁN, Oscar. **Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015. Disponível em: <https://consejopsuntref.files.wordpress.com/2017/07/historia-de-las-ideas-en-la-arg-oscar-teran.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VARELA, Lía. Mi nombre es nadie. Política lingüística del Estado Argentino. **Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997**. Buenos Aires: UBA, 1999, p. 583-590.

_____. Política Lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? In: ARGENTINA. Instituto de Políticas Culturales de la UNTREF. **Indicadores culturales 2007**. Buenos Aires: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2007.

_____. Para un plan de implementación de la ley de portugués. In: ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, Susana (Org.). **Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo**. Buenos Aires: Biblos, 2014, p. 121-150.

VILA, Alicia; BIGGIOTTI, Graciela. **Educación, Ciudadanía y Estado en la Argentina del Siglo XX**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

VIOR, Susana Elba; MISURACA, María Rosa. Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944). **Cuadernos de Educación**, Córdoba, n. 4, p. 87-98, nov. 2006. Disponible em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/68/showToc>. Acceso em: 02 set. 2018.

Documentos Jurídicos

ARGENTINA. **Decreto estableciendo el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, de 16 de diciembre de 1904**. Poder Ejecutivo: Buenos Aires, 1904. Disponible em: <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/instituto/archivos/decreto.pdf>. Acceso em: 14 jul. de 2018.

_____. **Ley 1.420, de 8 de julio de 1884**. Educación común en las escuelas primarias. Congreso Nacional: Buenos Aires, 1884. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Acceso em: 14 jul. 2018.

_____. **Ley 12.766, de 24 de setiembre de 1942**. Enseñanza del idioma portugués en los planes de estudio de los establecimientos del Ministerio de Justicia e I. Pública. Congreso Nacional: Buenos Aires, 1942. Disponible em: <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNormaBusquedaAvanzada/7018218/19420924>. Acceso em: 17 jan. 2019.

_____. **Ley 25.129, de 04 de agosto de 1999**. Convenio de integración cultural entre el gobierno de la República Argentina y el gobierno de la República Federativa del Brasil, suscripto en Brasilia el 10 de noviembre de 1997. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 1999a. Disponible em: <http://www.saij.gob.ar/25129-nacional-aprobacion-convenio-brasil-integracion-cultural-Int0004387-1999-08-04/123456789-0abc-defg-g78-34000tcanyel?q=%28numero-norma%3A25129%20%29&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=1#>. Acceso em: 14 jan. de 2018.

_____. **Ley 25.181, de 27 de octubre de 1999**. Convenio de cooperación educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil, el 10 de noviembre de 1997. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 1999b. Disponible em: <http://www.saij.gob.ar/25181-nacional-aprobacion-convenio->

sobre-cooperacion-educativa-brasil-Int0004406-1999-09-22/123456789-0abc-defg-g60-44000tcanyel?q=%28numero-norma%3A25181%20%29&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n/Ley%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJurisdicci%F3n&t=1#. Acesso em: 14 jan. 2018.

_____. **Ley 26.206, de 27 de diciembre de 2006.** Educación Nacional. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. **Ley 26.468, de 12 de enero de 2009.** Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/comisiones/verExp/105.07/CD/PL>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Proyecto de Declaración Expediente 3982-D-2006.** Sumario: Inclusión de la enseñanza obligatoria del idioma portugués a los gobiernos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los establecimientos educativos de todos los niveles, de 19 de jul. de 2006. Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2006a. Disponível em: <http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=3982-D-2006>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Proyecto de Ley Expediente 6920-D-2006.** Sumario: Oferta obligatoria para enseñanza del idioma portugués en el nivel medio del sistema escolar público argentino, de 19 de jul. de 2006. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2006b. Disponível em: <https://www.hcdn.gov.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=6920-D-2006>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Proyecto de Ley Expediente 7187-D-2006.** Sumario: Idioma portugués: incorporación en la educación como lengua obligatoria, de 30 de nov. de 2006. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2006c. Disponível em: <https://www.hcdn.gov.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=7187-D-2006>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Proyecto de Ley Expediente 2178-D-2007.** Sumario: Incorporación del idioma portugués en los profesorado de idiomas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de 11 de mai de 2007. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2007a. Disponível em: <https://www.hcdn.gov.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=2178-D-2007>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Proyecto de Ley Expediente 2179-D-2007.** Sumario: Incorporación del idioma portugués en los planes de estudios de las escuelas limítrofes con el Brasil dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con carácter obligatorio, de 11 de mai de 2007. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2007b. Disponível em: <https://www.hcdn.gov.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=2179-D-2007>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. **Proyecto de Ley Expediente 2348-D-2007**. Sumario: Obligatoriedad de enseñanza del idioma portugués en el sistema educativo argentino, de 18 de mai de 2007. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: Buenos Aires, 2007c. Disponible em: <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=2348-D-2007>. Acceso em: 07 out. 2018.

_____. **Resolución ministerial 226/2000 Programa de Portugués a distancia**, de 7 de diciembre de 2000. Ministerio de Educación: Buenos Aires, 2000. Disponible em: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/85124/7642.pdf?sequence=1>. Acceso em: 31 jan. 2019.

BUENOS AIRES. **Proyecto de Ley 0803-D-2018**. Sumario: Créase la Universidad Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, UniCABA). Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Buenos Aires, 2018. Disponible em: <http://parlamentaria.legislatura.gov.ar/pages/ExpedienteBusqueda.aspx>. Acceso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. **Decreto 3.548, de 21 de julho de 2000**. Acordo de Integração Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, 24 jul. 2000, p. 3, publicação original. Disponible em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3548.htm. Acceso em: 20 out. 2018.

_____. Mercado Comum do Sul. **Protocolo de Intenciones de los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay**. Brasília: Ministério da Educação, 1991. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000586.pdf>. Acceso em: 03 ago. 2018.

CHACO. **Ley número 5.905**. Programa de Educación Plurilingüe. Resistencia: Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, 2007. Disponible em: <http://direccionplurilingue.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acceso em: 31 jan. 2019.

EQUADOR. **Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Sudamericanas**. Quito: Secretaría General de la UNASUR, 2011. Disponible em: <https://www.unasursg.org/images/descargas/DOCUMENTOS%20CONSTITUTIVOS%20DE%20UNASUR/Tratado-UNASUR-solo.pdf>. Acceso em: 29 set. 2018.

MISIONES. **Ley VI, Número 141** (Antes Ley 4518 B.O.20/11/09). Se declara política de Estado la planificación lingüística en la provincia de Misiones. Ministerio de Cultura y Educación, Ministerio de Educación: Posadas, 2009. Disponible em: <http://www.saij.gob.ar/141-local-misiones-se-declara-politica-estado-planificacion-linguistica-provincia-lpn1005198-2009-12-03/123456789-0abc-defg-891-5001nvorpyel?q=%20texto%3A%20lengua%20AND%20texto%3A%20portuguesa%20AND%20texto%3A%20educaci%F3n%20AND%20texto%3A%20distancia&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=2>. Acceso em: 26 jan. 2019.

PARAGUAI. **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 Estados parte. Asunción: Mercado Común del Sur, 2005. Disponible em: [http://www.saij.gob.ar/9-internacional-acuerdo-admision-titulos-certificados-diplomas-para-ejercicio-docencia-ensenanza-espanol-portugues-como-lenguas-extranjeras-estados-partes-rmd2005000009-2005-06-19/123456789-0abc-de9-0000-](http://www.saij.gob.ar/9-internacional-acuerdo-admision-titulos-certificados-diplomas-para-ejercicio-docencia-ensenanza-espanol-portugues-como-lenguas-extranjeras-estados-partes-rmd2005000009-2005-06-19/123456789-0abc-de9-0000-05002dserced?q=%20titulo%3A%20portugu%E9s&o=6&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=8)

[05002dserced?q=%20titulo%3A%20portugu%E9s&o=6&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=8](http://www.saij.gob.ar/9-internacional-acuerdo-admision-titulos-certificados-diplomas-para-ejercicio-docencia-ensenanza-espanol-portugues-como-lenguas-extranjeras-estados-partes-rmd2005000009-2005-06-19/123456789-0abc-de9-0000-05002dserced?q=%20titulo%3A%20portugu%E9s&o=6&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=8). Acceso em: 30 dez. 2018.

PERU. Proyecto de Estatuto del Consejo Suramericano de Educación de la UNASUR. Lima: Consejo Suramericano de Educación, 2012. Disponible em: [https://repo.unasur.org/alfresco/service/unasur.org/documents/content/ESTATUTO_DEL_CONSEJO_SURAMERICANO_DE_EDUCACION_\(CSE_UNASUR\).pdf?noder ef=eebed097-6735-4631-9a48-5b4ca985edb2](https://repo.unasur.org/alfresco/service/unasur.org/documents/content/ESTATUTO_DEL_CONSEJO_SURAMERICANO_DE_EDUCACION_(CSE_UNASUR).pdf?noder ef=eebed097-6735-4631-9a48-5b4ca985edb2). Acceso em: 30 set. 2018.

RESISTENCIA. Enseñanza obligatoria del idioma portugués en las escuelas secundarias en el marco de la Ley 5.905, Programa de educación plurilingüe. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, Ministerio de Educación: Resistencia, 2011. Disponible em: [http://www.saij.gob.ar/6809-local-chaco-ensenanza-obligatoria-idioma-portugues-escuelas-secundarias-marco-ley-5905-programa-educacion-plurilingue-lph0006809-2011-06-01/123456789-0abc-defg-908-](http://www.saij.gob.ar/6809-local-chaco-ensenanza-obligatoria-idioma-portugues-escuelas-secundarias-marco-ley-5905-programa-educacion-plurilingue-lph0006809-2011-06-01/123456789-0abc-defg-908-6000hvorpyel?q=%20titulo%3A%20portugu%E9s&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=8#)

[6000hvorpyel?q=%20titulo%3A%20portugu%E9s&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=8#](http://www.saij.gob.ar/6809-local-chaco-ensenanza-obligatoria-idioma-portugues-escuelas-secundarias-marco-ley-5905-programa-educacion-plurilingue-lph0006809-2011-06-01/123456789-0abc-defg-908-6000hvorpyel?q=%20titulo%3A%20portugu%E9s&o=0&f=Total%7CTipo%20de%20Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganismo%7CPublicaci%F3n%7CTema%7CEstado%20de%20Vigencia%7CAutor%7CJuridicci%F3n&t=8#). Acceso em: 25 jan. 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Lei número 12.766 de 1942

Expediente 17/09/1942

Sumario: Se incluye la enseñanza de idioma portugués en los planes de estudios de los establecimientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, para los alumnos de 5° año.

Firmantes: RICARDO CABALLERO; A. FERNÁNDEZ GUERRICO; JOSÉ LUIS CANTELO; L. ZAVALLA CARBÓ; PATRÓN COSTAS, GULLERO ROTHE.

Fecha: 17/09/1942

LEYES

Ley N.º 12.766. — Se incluye la enseñanza de idioma portugués en los planes de estudios de los establecimientos del Ministerio de Justicia e I. Pública, para los alumnos de 5.º año.
El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de—

LEY:

Artículo 1.º — En el año escolar inmediatamente posterior a la sanción de

la presente ley, se incluirá en los planes de estudios de los establecimientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en que se imparta la enseñanza de idiomas extranjeros, la de idioma portugués, con carácter optativo, para los alumnos de 5.º año.

Art. 2.º — En los institutos del profesorado, se creará la cátedra de idioma portugués, que se agregará como materia de especialización en los planes

de estudios vigentes. Los docentes que la dicten, percibirán igual remuneración que la asignada por la ley general de presupuesto para las demás cátedras de idiomas.

Art. 3.º — El gasto que demande el cumplimiento de la presente ley, mientras no se incluya en el presupuesto general de la Nación, se hará de rentas generales, imputándose a la misma.

Art. 4.º — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a 10 de septiembre de 1942.

RICARDO CABALLERO JOSÉ LUIS CANTELO
L. Fernández Guerrero L. Zavalla Carbó
Registrada bajo el número 12.766.

Buenos Aires, 17 de septiembre de 1942.

Téngase por Ley de la Nación, cúmplase, comuníquese, publíquese y dése al Registro Nacional.

PATRON COSTAS
GUILLERMO ROTHE

ANEXO A – Lei 12.766 de 1942 – (BEIN, 2016)

Decreto N° 130927 del 17 de septiembre, promulgando la Ley 12766, que incluye en los planes de estudios de los establecimientos de enseñanza del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública la enseñanza del idioma portugués.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de

LEY:

Artículo 1° — En el año escolar inmediatamente posterior a la sanción de la presente ley, se incluirá en los planes de estudios de los establecimientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en que se imparta la enseñanza de idiomas extranjeros, la de idioma portugués con carácter optativo para los alumnos de 5° año.

Art. 2° — En los institutos del profesorado se creará la cátedra de idioma portugués, que se agregará como materia de especialización en los planes de estudios vigentes. Los docentes que la dicten percibirán igual remuneración que la asignada por la ley general de presupuesto para las demás cátedras de idiomas.

Art. 3° — El gasto que demande el cumplimiento de la presente ley, mientras no se incluya en el presupuesto general de la Nación, se hará de rentas generales imputándose a la misma.

Art. 4° — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a 10 de setiembre de 1942.

RICARDO CABALLERO
A. FERNÁNDEZ GUERRICO

JOSE LUIS CANTILO
L. ZAVALLA CARBÓ

ANEXO B.1 – Decreto número 3.548 de 2000

Expediente 21/07/2000

Promulga o Acordo de Integração Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997.

Data de promulgação: 10/11/1997

Assinante pelo Governo da República Federativa do Brasil: Luiz Felipe Lampreia (Ministro de Estado das Relações Exteriores)

Assinantes pelo Governo da República Argentina: Guido Di Tella (Ministro de Relações Exteriores).

O PRESIDENTE DA REPUBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição,

Considerando que o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, celebraram, em Brasília, em 10 de novembro de 1997, um Acordo de Integração Cultural;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou esse Acordo por meio do Decreto Legislativo nº 93, de 18 de outubro de 1999; Considerando que o Acordo entrou em vigor em 15 de junho de 2000, nos termos do seu art. XV;

DECRETA:

Art. 1º. O Acordo de Integração Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Art. 2º. São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo, assim como quaisquer ajustes

complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 21 de julho de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO

HENRIQUE

CARDOSO

Luiz Felipe Lampreia

ACORDO DE INTEGRAÇÃO CULTURA ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA ARGENTINA.

O Governo da República Federativa do Brasil e O Governo da República Argentina

(doravante denominados as "Partes"), convencidos de que para o desenvolvimento da cultura nos dois Estados é fundamental e necessário um conhecimento recíproco mais estreito e, animados pelo desejo democrático de incrementar a integração cultural entre ambos os Estados, tornando cada vez mais firme a tradicional amizade que une o Brasil e a Argentina, acordaram o seguinte:

Artigo I

Cooperação em Cultura, Arte e Ensino de Idioma

1 - As Partes comprometem-se a promover a cooperação e o intercâmbio entre as instituições e agentes culturais de cada Estado.

2 - 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.

Artigo II

Intercâmbio de Informação

As Partes estabelecerão um procedimento de intercâmbio de Informações referente às matérias que são objeto do presente Acordo.

Artigo III

Extensão e Difusão

Cada uma das Partes esforçar-se-á para que a cooperação cultural estabelecida a partir do presente Acordo se estenda a todas as regiões do território desse Estado e ao maior número possível de seus habitantes. Com esse objetivo, dará a mais ampla difusão aos programas de cooperação cultural que se estabeleçam em virtude do presente Acordo.

Artigo IV

Atividades Conjuntas em Terceiros Estados

As Partes fomentarão a organização e a produção de atividades culturais conjuntas para a sua promoção em terceiros Estados.

Artigo V

Financiamento Internacional

As Partes comprometem-se a buscar fontes de financiamento em organismos internacionais e fundações com programas para a realização de empreendimentos comuns.

Artigo VI

Livros, Traduções, Discografia

1 - Cada Parte estimulará as instituições públicas e privadas, especialmente as respectivas sociedades de escritores e artistas e as Câmaras do livro, para que enviem suas publicações em qualquer formato às bibliotecas nacionais do outro Estado.

2 - Favorecerá também, a tradução e a edição ou co-edição das principais obras literárias de autores nacionais do outro país.

3 - As Partes facilitarão e co-produção discográfica de obras musicais em geral, procedentes de autores originários de ambos os Estados.

Artigo VII

Cooperação em Pesquisa e Formação

Cada Parte Contratante incentivará o desenvolvimento de atividades e o intercâmbio nos campos da pesquisa histórica e da compilação de material bibliográfico e informativo, do mesmo modo, estimulará o intercâmbio entre os institutos de formação artística de ambos os Estados.

Artigo VIII

Cooperação entre Instituições

Cada uma das Partes promoverá o desenvolvimento de atividades conjuntas, conexas com o objetivo do presente Acordo, entre suas próprias entidades públicas ou privadas de difusão cultural, e as instituições análogas da outra Parte.

Artigo IX

Cinematografia

Cada Parte favorecerá realização de filmes sob o regime de co-produção e co-distribuição.

Artigo X

Ingresso Temporário de Material

Cada Parte facilitará, em conformidade com suas disposições legais e com as normativas do MERCOSUL, a admissão no território de seu Estado, em caráter temporário, de todo material de natureza cultural que contribua ao desenvolvimento eficaz das atividades compreendidas no presente Acordo.

Artigo XI

Banco de Dados

As Partes recomendam a utilização do Banco de Dados comum informatizado - confeccionado no âmbito do Sistema de Informação Cultural da América Latina e do Caribe (SICLAC), do Fórum de Ministros e Autoridades de Cultura da América Latina - para difundir calendário de atividades culturais diversas (festivais, concursos, prêmios, bolsas de estudo) e relações de recursos humanos, assim como a descrição da infra-estrutura disponível em ambos os Estados.

Artigo XII

Comissão Executiva Cultural

1 - Para a aplicação deste Acordo, as Partes criam a Comissão Executiva Cultural, que será presidida pelos Diretores Gerais de Assuntos Culturais de ambas as Chancelarias.

2 - Tal Comissão terá como objetivo:

- a) estabelecer programas executivos, e
- b) avaliar, periodicamente, os ditos programas.

3 - A Comissão Executiva Cultural reunir-se-á em qualquer momento a pedido, por via diplomática, de uma das Partes.

Artigo XIII

Financiamento

1 - Os recursos orçamentários necessários à execução de programas conjuntos previstos no presente Acordo serão examinados nas reuniões da Comissão Executiva Cultural de que trata o Artigo anterior.

2 - Para outras atividades, os recursos orçamentários serão definidos em reuniões *ad hoc* de programação convocadas por qualquer uma das Partes.

Artigo XIV

Término do Acordo de 1968

O presente Acordo deixa sem efeito o Acordo de Intercâmbio Cultural, assinado em 25 de janeiro de 1968, entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina.

Artigo XV

Entrada em Vigor

O presente Acordo estará sujeito à aprovação do Congresso e entrará em vigor na data em que as Partes troquem os respectivos instrumentos de ratificação.

Artigo XVI

Duração e Denúncia

O presente Acordo terá duração indeterminada e poderá ser denunciado a qualquer momento por qualquer uma das Partes, mediante notificação escrita por via diplomática, com uma antecedência de 6 (seis) meses, ao término dos quais cessará sua vigência.

Artigo XVII

Emendas

As Partes poderão estabelecer emendas ao presente Acordo por meio de acordos que entrarão em vigor nos termos do Artigo XV.

Feito em Brasília, em 10 de novembro de 1997, em dois exemplares originais, nos idiomas português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

Pelo Governo da República Federativa do Brasil Pelo Governo da República Argentina

Luiz Felipe Lampreia

Guido Di Tella

Ministro de Estado das Relações Exteriores Ministro de Relações Exteriores

Anexo I

Código de Atividades

Código	Áreas	Sub-áreas
01	Artes Cênicas	01. Circo 02. Dança 03. Pantomina 04. Ópera 05. Teatro 05. Marionetes
02	Produção Audiovisual Cinematográfica, Videográfica, discográfica e de Rádio e de Televisão Educativo/Cultural de caráter não comercial	01. Cinema 02. Rádio 03. Televisão 04. Vídeo 05. Multimídia
03	Música	01. Clássica, Popular, Folclórica, Étnica, de Vanguarda (Erudita) 02. Eletroacústica 03. Discografia
04	Artes plásticas, Visuais, gráficas, filatelia e numismática	
05	Patrimônio Cultural, Culturas Negras e Indígenas, Culturas Regionais, Artesanatos, Museologia e Arquivos	01. Artesanato 02. Culturas regionais 03. Culturas indígenas 04. Folclore 05. Patrimônio Cultural 06. Museus 07. Bibliotecas, Arquivos e Acervos 08. Livros e incentivos à leitura
06	Literatura e Humanidades	01. De referência 02. Didática 03. Letras e Artes 04. Co-produção editorial 05. Filosofia e Ciências Sociais 06. Ciências Exatas 07. Periódicos
07	Áreas Integradas	01. Feiras Culturais 02. Turismo Cultural 03. Ecoturismo 04. Seminários e Conferências

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 24/07/2000.

ANEXO B.2 – Lei número 25.129 – 1999a

LEY 25.129

BUENOS AIRES, 4 de Agosto de 1999

Boletín Oficial, 24 de Septiembre de 1999

Vigente, de alcance general

Id SAIJ: LNT0004387

Sumario: tratados internacionales, Brasil, cooperación internacional, cooperación cultural, intercambio cultural, Derecho internacional, República Federativa de Brasil, Economía y finanzas.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de

Ley:

ARTICULO 1 - Apruébase el CONVENIO DE INTEGRACION CULTURAL ENTRE EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA ARGENTINA Y EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL, suscripto en Brasilia -REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL- el 10 de noviembre de 1997, que consta de DIECISIETE (17) artículos y UN (1) anexo, cuya fotocopia autenticada forma parte de la presente ley.

ARTICULO 2 - Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

Firmantes: PIERRI-RUCKAUF-Pereyra Arandía de Pérez Pardo-Oyarzún

**CONVENIO DE INTEGRACION CULTURAL ENTRE EL GOBIERNO DE LA
REPUBLICA**

ARGENTINA Y EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL

El Gobierno de la República Argentina y El Gobierno de la República Federativa del Brasil (en adelante denominados "las Partes") Convencidos de que para el desarrollo más amplio de la cultura en los dos Estados es fundamental y necesario un conocimiento recíproco más íntimo, Animados por el deseo de incrementar la integración cultural entre ambos Estados, haciendo cada vez más firme la tradicional amistad que une a la Argentina y al Brasil; Han convenido lo siguiente:

Cooperación en cultura, arte y enseñanza de idioma

ARTICULO I:

1. Las Partes se comprometen a promover la cooperación y el intercambio entre las instituciones y agentes culturales de cada Estado.
2. Con ese objetivo, cada Parte apoyará, sobre la base de la reciprocidad, las actividades que se realicen en el territorio de ese Estado en favor de la difusión del idioma y de las expresiones culturales y artísticas del otro Estado, de acuerdo con el Código de Actividades que figura como Anexo I del presente Convenio.

Intercambio de información

ARTICULO II:

Las Partes establecerán un procedimiento de intercambio de informaciones referidas a las materias que son objeto del presente Convenio.

Extensión y difusión

ARTICULO III:

Cada una de las Partes se esforzará para que la cooperación cultural establecida en virtud del presente Convenio se extienda a todas las regiones del territorio de ese Estado y al mayor número posible de sus habitantes. Con ese objeto dará a los programas de cooperación cultural que se establezcan en virtud del presente Convenio la más amplia difusión.

Actividades conjuntas en terceros Estados

ARTICULO IV:

Las Partes fomentarán la organización y producción de actividades culturales conjuntas para su promoción en terceros Estados.

Financiación internacional

ARTICULO V:

Las Partes se comprometen a buscar fuentes de financiación en organismos internacionales y fundaciones con programas culturales, para la realización de emprendimientos comunes.

Libros, traducción, discografía

ARTICULO VI:

1. Cada Parte estimulará a las instituciones oficiales y privadas, especialmente a las sociedades de escritores y artistas y a las cámaras del libro, para que envíen sus publicaciones en cualquier formato a las bibliotecas nacionales del otro Estado. 2.

Asimismo, favorecerá la traducción y edición o condición de las principales obras literarias de autores nacionales del otro Estado.

3. Las Partes facilitarán la coproducción discográfica de obras musicales en general, procedentes de autores originarios de ambos Estados.

Cooperación en investigación y formación

ARTICULO VII:

Cada Parte estimulará el desarrollo de actividades conjuntas y el intercambio en los campos de la investigación histórica y de la compilación de material bibliográfico e informativo. Asimismo, estimulará el intercambio entre los institutos de formación artística de ambos Estados.

Cooperación entre instituciones

Artículo VIII:

Cada una de las Partes promoverá el desarrollo de actividades conjuntas, conexas con el objeto del presente Convenio, entre sus propios entes públicos o privados de difusión cultural y las instituciones análogas de la otra Parte.

Cinematografía

ARTICULO IX:

Cada Parte favorecerá la realización de películas bajo el régimen de coproducción y codistribución.

Material ingresado temporariamente

ARTICULO X:

Cada Parte facilitará, de conformidad con sus disposiciones legales y con las normativas del Mercosur, la admisión en el territorio de ese Estado, en carácter temporal, de todo material de naturaleza cultural que contribuya al eficaz desarrollo de las actividades comprendidas en el presente Convenio.

Banco de datos

ARTICULO XI:

Las Partes recomiendan la utilización de un Banco de Datos común informatizado confeccionado en el ámbito del Sistema de Información Cultural de América Latina y el Caribe (SICLAC), del Fórum de Ministros y Autoridades de Cultura de América Latina para difundir calendarios de actividades culturales diversas (festivales, concursos, premios, becas) y nóminas de personal, así como la descripción de la infraestructura disponible en ambos Estados.

Comisión Ejecutiva Cultural

ARTICULO XII:

1. Para la aplicación de este Convenio, las Partes crean la Comisión Ejecutiva Cultural presidida por los Directores Generales de Asuntos Culturales de ambas Cancillerías.

2. Dicha Comisión tendrá como objetivos:

a) diseñar programas ejecutivos, y

b) evaluar periódicamente dichos programas

3. La Comisión Ejecutiva Cultural se reunirá en cualquier momento a solicitud de una de las Partes, la que se cursará por vía diplomática.

Financiación

ARTICULO XIII:

1. Los recursos presupuestarios necesarios para la ejecución de programas conjuntos previstos en el presente Convenio serán examinados en las reuniones de la Comisión Ejecutiva Cultural de que trata el Artículo precedente.

2. Para otras actividades los recursos presupuestarios serán definidos en reuniones ad hoc de programación convocadas por cualquiera de las Partes.

Terminación del Convenio de 1968

ARTICULO XIV:

El presente Convenio deja sin efecto el Convenio de Intercambio Cultural, firmado el 25 de enero de 1968, entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil.

Entrada en vigor

ARTICULO XV:

El presente Convenio estará sujeto a ratificación, y entrará en vigor en la fecha en que las Partes intercambien los respectivos instrumentos.

Duración y denuncia

ARTICULO XVI:

El presente Convenio tendrá una duración indeterminada y podrá ser denunciado en cualquier momento por cualquiera de las Partes, mediante notificación escrita por la vía diplomática, con una antelación de seis meses, al término de los cuales cesará su vigencia.

Enmiendas

ARTICULO XVII:

Las Partes podrán modificar el presente Convenio mediante acuerdos que entrarán en vigor de conformidad a lo previsto en el artículo XV.

Firmantes

Hecho en Brasilia, a los 10 días del mes de noviembre de 1997, en dos originales en lengua española y portuguesa, ambos igualmente válidos.

Por el Gobierno de la República Argentina República Federativa del Brasil

ANEXO B.3 – Lei número 25.181 – 1999b

LEY 25181

BUENOS AIRES, 22 de Septiembre de 1999

Boletín Oficial, 27 de Octubre de 1999

Vigente, de alcance general

Id SAIJ: LNT0004406

Sumario: tratados internacionales, Brasil, cooperación internacional, cooperación cultural, Derecho internacional, República Federativa de Brasil, Economía y finanzas, El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de

Ley:

ARTICULO 1 - Apruébase el CONVENIO DE COOPERACION EDUCATIVA ENTRE LA REPUBLICA ARGENTINA Y LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL, suscripto en Brasilia -REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL- el 10 de noviembre de 1997, que consta de DIECIOCHO (18) artículos, cuya fotocopia autenticada forma parte de la presente ley.

ARTICULO 2 - Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

Firmantes: PIERRI-MENEM-Pereyra Arandía de Pérez Pardo-Oyarzún.

CONVENIO DE COOPERACION EDUCATIVA ENTRE LA REPUBLICA ARGENTINA Y LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL

La República Argentina y la República Federativa del Brasil, en adelante denominadas las Partes; Conscientes de que los sistemas educativos deben dar respuesta a los desafíos de la consolidación de la democracia en un contexto de creciente integración entre los países de la región, de las transformaciones productivas y de los avances científicos tecnológicos; Determinadas a dinamizar y actualizar la relación bilateral en

materia educativa por medio de la reformulación de los instrumentos convencionales; e Inspiradas en la voluntad compartida de profundizar las acciones de cooperación entre los sistemas educativos de ambos Estados; Han acordado lo siguiente:

Artículo I Las Partes promoverán la cooperación educativa en todos los niveles y modalidades, entre sus órganos componentes, en el ámbito del proceso de integración.

Artículo II Las Partes se esforzarán por mantener un permanente intercambio de información actualizada sobre las características de los respectivos sistemas educativos:

estructura; administración a nivel nacional y provincial;

recursos humanos y de infraestructura; planes de las carreras docentes; capacitación; formación inicial;

organización institucional; metodología de evaluación, y toda otra información que resulte relevante a los fines del presente Convenio.

Artículo III 1. Las Partes procurarán facilitar la vinculación directa entre las instituciones correspondientes para que elaboren, suscriban y ejecuten programas específicos de intercambio y cooperación en el campo de la educación y de la formación de recursos humanos.

2. Asimismo, las Partes estimularán el intercambio y la cooperación en experiencias educativas innovadoras y fomentarán la organización y ejecución de actividades educativas conjuntas.

Artículo IV 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 posgrado, 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 de 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.

Artículo V Las Partes estimularán la planificación y el desarrollo conjuntos de actividades relacionadas con las áreas de extensión universitaria y de formación y capacitación docente.

Artículo VI 1. Las Partes concederán regularmente becas y subsidios para estimular e impulsar la investigación conjunta y la transferencia de tecnología.

2. Asimismo otorgarán anualmente, en reciprocidad, becas de posgrado a estudiantes, profesionales o especialistas enviados por la otra Parte para perfeccionar sus estudios.

3. La cantidad y modalidad de estas becas o subsidios se informará por la vía diplomática.

Artículo VII 1. El ingreso de alumnos de una Parte en cursos de grado o posgrado de la otra Parte, se regirá por los mismos procesos de selección aplicados por las instituciones de enseñanza superior a los estudiantes nacionales.

2. Los estudiantes que se beneficien de acuerdos específicos entre las Partes se someterán a los procesos de selección establecidos por esos instrumentos.

Artículo VIII Las Partes procurarán estimular la elaboración de programas de intercambio de docentes y de estudiantes de grado universitario.

Artículo IX Las Partes promoverán la cooperación entre expertos, técnicos y especialistas en educación, como asimismo el intercambio de experiencias que vinculen los sistemas educativos con el sector productivo.

Artículo X Las Partes incentivarán el uso de la tecnología informática para la divulgación de los calendarios de actividades educativas, concursos, premios y becas, y la nómina de recursos humanos e infraestructura disponibles, así como toda otra información que las Partes estimen prioritarias en relación al cumplimiento del presente Convenio.

Artículo XI El ejercicio profesional por parte de nacionales de una Parte en el territorio de la otra, estará sujeto a la legislación nacional correspondiente.

Artículo XII El reconocimiento de certificados de estudio, títulos y diplomas de todos los niveles educativos estará sujeto a la legislación nacional correspondiente y a los Protocolos y Acuerdos específicos sobre la materia que las Partes hayan celebrado o de aquellos que suscriban mientras el presente Convenio se encuentre en vigor.

Artículo XIII Cada una de las Partes procurará informar a la otra sobre cualquier cambio que se produzca en su sistema educativo.

Artículo XIV 1. Para la aplicación de este Convenio, las Partes crean la Comisión Mixta Educativa. La misma será presidida por las autoridades designadas por los respectivos Ministerios de Educación, en coordinación con las áreas competentes de ambas Cancillerías.

2. Serán funciones de la Comisión:

a) diseñar y evaluar programas ejecutivos específicos, b) proponer Protocolos Adicionales, que se concertarán por la vía diplomática.

3. La Comisión Mixta Educativa se reunirá en cualquier momento a solicitud de una de las Partes por la vía diplomática.

Artículo XV El presente Convenio deja sin efecto el Convenio de Intercambio Cultural entre el Gobierno de la República Argentina y el Gobierno de la República Federativa del Brasil del 25 de enero de 1968.

Artículo XVI El presente Convenio estará sujeto a ratificación, y entrará en vigor en la fecha en que las Partes intercambien los respectivos instrumentos.

Artículo XVII Las Partes podrán modificar el presente Convenio mediante Acuerdos que entrarán en vigor de conformidad con lo previsto en el artículo XVI.

Artículo XVIII El presente Convenio tendrá una duración indeterminada y podrá ser denunciado en cualquier momento por cualquiera de las Partes, mediante notificación escrita. La denuncia surtirá efecto seis meses después de la fecha de la notificación.

Firmantes

Hecho en la ciudad de Brasilia a los 10 días del mes de noviembre de 1997, en dos originales en español y portugués, ambos igualmente auténticos. POR EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA ARGENTINA. POR EL GOBIERNO DE LA REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL.

ANEXO C – Acordo de admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o exercício da docência no ensino de Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras - 2005

ACUERDO DE ADMISION DE TITULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUES COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESTADOS PARTES

Expediente: Decisión del Mercosur 9/2005

Id SAIJ: RMD2005000009

Fecha de promulgación: 19/06/2005

Sumario: cooperación cultural, política educativa, convalidación de títulos, idioma oficial, Economía y finanzas, Cultura y educación.

Firmantes:

HECHO en la ciudad de Asunción, República del Paraguay, a los diecinueve días del mes de junio del año dos mil cinco, en un original, en idiomas español y portugués, siendo los textos igualmente auténticos.

RAFAEL BIELSA Por la República Argentina

CELSO LUIZ NUNES AMORIM Por la República Federativa del Brasil

LEILA RACHID Por la República del Paraguay

REINALDO GARGANO Por la República Oriental del Uruguay

Visto

El Tratado de Asunción, el Protocolo de Ouro Preto y las Decisiones N° 07/91, 04/94, 08/96, 09/96, 04/99, 26/02 y 26/03 del Consejo del Mercado Común.

Considerando

Que el afianzamiento de los idiomas oficiales del MERCOSUR, a través de su enseñanza como lengua extranjera en los Estados Partes que correspondan, contribuye decididamente con la consolidación del proceso de integración.

Que ello aumentará el conocimiento mutuo entre los pueblos de los Estados Partes.

Que el MERCOSUR ha definido como una de sus estrategias hacia la sociedad civil y el ciudadano, en particular a partir del Programa de Trabajo del MERCOSUR 2004 - 2006, aprobado por Decisión CMC N° 26/03, emprender acciones que promuevan la idea del MERCOSUR en los Estados Partes.

Que la admisión de los títulos, certificados y diplomas para el ejercicio de la docencia en la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en los Estados Partes, permitirá cumplir con los objetivos mencionados precedentemente.

Que lo mencionado impulsará, asimismo, una mayor movilidad de los ciudadanos entre los Estados Partes.

EL CONSEJO DEL MERCADO COMUN DECIDE:

Art. 1 - Aprobar la suscripción del "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 Estados Partes", que figura como Anexo de la presente Decisión.

Art. 2 - La presente Decisión no necesita ser incorporada a los ordenamientos jurídicos de los Estados Partes por reglamentar aspectos de la organización o del funcionamiento del MERCOSUR.

**ACUERDO DE ADMISION DE TITULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL
EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL
PORTUGUES COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESTADOS PARTES**

La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, en calidad de Estados Partes del MERCOSUR;

CONSIDERANDO Que la educación tiene un papel central para que el proceso de integración regional se consolide.

Que el Tratado de Asunción y el Protocolo de Ouro Preto establecen que son idiomas oficiales del MERCOSUR el español y el portugués.

Que el Protocolo de Intenciones, firmado el 13 de diciembre de 1991, menciona específicamente el "interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR - español y portugués - a través de los sistemas educativos".

Que la movilidad de docentes de los idiomas oficiales del MERCOSUR de instituciones de educación primaria y media de la región constituye uno de los mecanismos para implementar lo establecido en el Protocolo de Intenciones.

Que es preciso facilitar la movilidad de profesores de español como lengua extranjera hacia la República Federativa del Brasil y de portugués como lengua extranjera hacia la República Argentina, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, para compensar las carencias existentes en los Estados Partes respecto a la potencial demanda de recursos humanos calificados para la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR;

Que en la XXII Reunión de Ministros de Educación de los Estados Partes y Estados Asociados, realizada en Buenos Aires, República Argentina, el 14 de junio de 2002, se recomendó preparar un Acuerdo sobre admisión de títulos para el ejercicio docente que permita fortalecer la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR en instituciones educativas de la región;

Que la movilidad de profesores debe responder a los patrones de calidad vigentes en cada país para asegurar su continuo perfeccionamiento;

ACUERDAN:

ARTICULO 1 - Los Estados Partes, a través de sus organismos competentes admitirán, al solo efecto del ejercicio de la actividad docente en la enseñanza de idiomas español y portugués como lenguas extranjeras, los títulos que habilitan para la enseñanza de estas lenguas, conforme a los procedimientos y criterios establecidos por el presente Acuerdo.

ARTICULO 2 - A los efectos previstos en el presente Acuerdo, se consideran los títulos expedidos por instituciones que cuenten con reconocimiento oficial en cada Estado Parte y que habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles primario/básico/fundamental y medio/secundario. Asimismo, dichos títulos deberán

tener una duración mínima de tres años y/o dos mil cuatrocientas horas pedagógicas cursadas.

ARTICULO 3 - Cada Estado Parte se compromete a informar a los demás Estados Partes:

- a) los títulos comprendidos en este Acuerdo;
- b) las instituciones habilitadas para expedirlos;
- c) los organismos nacionales competentes para admitir los títulos. Esta información estará disponible en el Sistema de Información y Comunicación del Sector Educativo del MERCOSUR.

ARTICULO 4 - Los títulos serán admitidos como equivalentes a todos sus efectos, para el ejercicio de la docencia en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera en la República Federativa del Brasil y del portugués como lengua extranjera en la República Argentina, en la República del Paraguay y en la República Oriental del Uruguay, en condiciones de plena igualdad respecto de los nacionales de cada Estado Parte. No será exigible, por tanto, requisito de nacionalidad u otro adicional distinto de los dispuestos para los ciudadanos del Estado Parte.

ARTICULO 5 - A los fines establecidos en el Artículo 1, los postulantes de los Estados Partes deberán someterse a las mismas exigencias previstas para los nacionales del Estado Parte en el que pretenden ejercer la docencia. Los aspectos migratorios y laborales se regirán por las disposiciones vigentes en el ámbito del MERCOSUR o por los acuerdos y convenios bilaterales vigentes en caso de contener disposiciones más favorables.

ARTICULO 6 - La admisión otorgada en virtud de lo establecido en el Artículo 1 de este Acuerdo no conferirá, por sí misma, derecho a otro ejercicio docente que no sea el de la enseñanza de idiomas español y portugués como lenguas extranjeras.

ARTICULO 7 - El interesado en solicitar la admisión en los términos previstos en el Artículo 1 deberá presentar toda la documentación que acredite las condiciones exigidas en el presente Acuerdo. Se podrá requerir la presentación de documentación complementaria para identificar, en el Estado Parte que concede la admisión, a qué

título corresponde la denominación que figura en el diploma. Toda documentación deberá estar debidamente legalizada, no siendo obligatoria su traducción.

ARTICULO 8 - Los Estados Partes implementarán, en la medida de sus posibilidades, acciones de capacitación y actualización pedagógica de los docentes comprendidos en este Acuerdo.

ARTICULO 9 - Las controversias que surjan entre los Estados Partes como consecuencia de la aplicación, interpretación o del incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente Acuerdo, serán resueltas mediante negociaciones diplomáticas directas. Si mediante tales negociaciones no se alcanzara un acuerdo, o si la controversia fuera resuelta sólo en parte, serán aplicados los procedimientos previstos en el sistema de Solución de Controversias vigente entre los Estados Partes.

ARTICULO 10 - El presente Acuerdo, parte integrante del Tratado de Asunción, entrará en vigor 30 (treinta) días después del depósito del instrumento de ratificación por el cuarto Estado Parte. Los Estados Partes que lo hayan ratificado, podrán acordar su aplicación bilateral por intercambio de notas.

ARTICULO 11 - El presente Acuerdo podrá ser revisado de común acuerdo a propuesta de uno de los Estados Partes.

ARTICULO 12 - La adhesión de un Estado al Tratado de Asunción implicará, ipso iure, la adhesión al presente Acuerdo.

ARTICULO 13 - El Gobierno de la República del Paraguay será el depositario del presente Acuerdo, así como de los instrumentos de ratificación y enviará copias debidamente autenticadas de los mismos a los Gobiernos de los demás Estados Partes. Asimismo, notificará a éstos la fecha del depósito de los instrumentos de ratificación.

Firmantes

HECHO en la ciudad de Asunción, República del Paraguay, a los diecinueve días del mes de junio del año dos mil cinco, en un original, en idiomas español y portugués, siendo los textos igualmente auténticos. RAFAEL BIELSA Por la República Argentina

CELSO LUIZ NUNES AMORIM Por la República Federativa del Brasil LEILA RACHID
Por la República del Paraguay REINALDO GARGANO Por la República Oriental del
Uruguay

ANEXO D – Projeto de Declaração de 2006a

Expediente 3982-D-2006

Sumario: INCLUSION DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DEL IDIOMA PORTUGUES A LOS GOBIERNOS DE LAS PROVINCIAS Y DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES, EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE TODOS LOS NIVELES. SOLICITAR AL PODER EJECUTIVO DISPONGA RECOMENDARLO.

Firmantes: RAIMUNDI, CARLOS - MACALUSE, EDUARDO GABRIEL - GORBACZ, LEONARDO ARIEL - RIOS, MARIA FABIANA.

Fecha: Trámite Parlamentario 95 (19/07/2006)

La Cámara de Diputados de la Nación

DECLARA:

Que vería con agrado que el Poder Ejecutivo recomiende a los gobiernos de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, la enseñanza obligatoria del idioma portugués en los establecimientos educativos de todos los niveles.

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Durante la primera etapa constitutiva del Mercosur, los Estados miembro declararon, en el marco del Protocolo de Intenciones de 1991 firmado en la reunión de sus ministros de Educación, el interés en difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur -español y portugués- a través de los sistemas educativos formales, no formales e informales.

Años después, en noviembre de 1997, se suscribió el Convenio de Cooperación Educativa con la República Federativa del Brasil, aprobado por la ley 25.181, que reza en su artículo IV: "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; [...]".

Sin embargo, en el ámbito de la integración educativa y cultural de los países del Mercosur, uno de los objetivos de primer orden sigue siendo la enseñanza de las lenguas oficiales del bloque, y, en consecuencia, la implementación de medidas para facilitar la movilidad de profesores de idiomas español y portugués y el reconocimiento mutuo de los títulos expedidos. El objetivo buscado, desarrollar la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración, no puede sino ser compartido por los legisladores de la región, cualquiera sea su filiación política.

Es sabido que en este proceso de integración amplia que pretendemos, de gran repercusión económica y cultural para la región, la educación tiene un papel clave en la construcción de una identidad múltiple pero común. Es fundamental el conocimiento de la historia, la geografía, la literatura, el arte y sobre todo las lenguas de la región, las que no sólo permiten la comunicación efectiva oral y escrita sino que también constituyen elementos simbólicos de primer orden para la conformación de una identidad común.

Uno de los pasos es acometer una tarea concientizadora para cambiar el estatuto del portugués, alejando la idea de que su proximidad con el español hace innecesario su estudio, pero sin considerarlo un idioma extranjero, sino una lengua próxima, cercana desde lo lingüístico y la experiencia regional. El ámbito escolar aparece con toda claridad como el privilegiado para encarar esta tarea de largo aliento.

Finalmente, la enseñanza del portugués en los países de habla hispana del Mercosur, así como la del español en Brasil, repercuten positivamente en una cadena de valor productivo, en tanto incrementan a nivel social las posibilidades de intercambio artístico, cultural, impresión de libros de texto, software educativo, etcétera, ampliando el abanico de sectores beneficiados por la presente iniciativa.

Por todo ello es que pongo el presente proyecto a consideración de esta Honorable Cámara, solicitando su apoyo.

ANEXO E – Projeto de lei 2006b

Expediente 6920-D-2006

Sumario: OFERTA OBLIGATORIA PARA ENSEÑANZA DEL IDIOMA PORTUGUES EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA ESCOLAR PUBLICO ARGENTINO. IMPLEMENTACION.

Firmantes: FERNANDEZ, ALFREDO CESAR et Al.

Fecha: 16/11/2006

El Senado y Cámara de Diputados...

ENSEÑANZA DEL IDIOMA PORTUGUÉS, DE OFERTA OBLIGATORIA EN EL NIVEL MEDIO DEL SISTEMA ESCOLAR PÚBLICO ARGENTINO.

Artículo 1º: Impleméntese la oferta obligatoria para la enseñanza del portugués en el Nivel Medio del sistema escolar público argentino.

Artículo 2º: La inscripción a los cursos de portugués será optativa para los alumnos.

Artículo 3º: La implementación se realizará en forma gradual, en un plazo máximo de cinco años a partir de la aprobación de esta Ley.

Artículo 4º: Los Ministerios de Educación de las diferentes jurisdicciones deberán dictar las normas necesarias y elaborar los planes de estudio correspondientes para la ejecución de esta Ley.

Artículo 5º: La oferta para la enseñanza de la lengua portuguesa también será obligatoria en los centros de enseñanza de lenguas extranjeras de gestión pública de las diferentes jurisdicciones.

Artículo 6º: Autorícese a las escuelas de gestión privada a ofrecer clases de portugués dentro o fuera del horario escolar.

Artículo 7º: Autorícese a los alumnos de escuelas de gestión privada a asistir a los cursos de portugués en los centros de enseñanza de lenguas extranjera de gestión pública.

Artículo 8º: Facúltese a la autoridad de aplicación a celebrar acuerdos con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias con el objeto de garantizar y facilitar en cada jurisdicción la ejecución de dicha Ley.

Artículo 9º: Invítase a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a dictar normas educativas análogas a esta Ley.

Artículo 10º: Comuníquese al Poder Ejecutivo.

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

El desconocimiento de los pueblos y sus lenguas dificulta las relaciones y vínculos necesarios para la construcción de la integración regional. En la medida en que Brasil es un vecino de Argentina, habitado por 20 millones de hablantes de portugués, deben tomarse medidas urgentes para facilitar el acercamiento de ambos países.

La aparente transparencia entre el portugués y el español a menudo obstaculiza la comprensión y conduce a malentendidos, tanto lingüísticos como culturales. Esto afecta las interacciones no solo en el ámbito de las negociaciones económicas y/o políticas, las únicas que parecen haber tenido preponderancia hasta el momento en el marco del MERCOSUR. Es indudable que una integración genuina podrá llevarse a cabo y sostenerse en el tiempo si está basada en el conocimiento recíproco de las culturas de ambos pueblos.

Es imperioso, por lo tanto, que la Argentina diseñe una política lingüística y cultural no solo con respecto a la enseñanza del portugués en Argentina, sino también atendiendo a la formación de recursos humanos para la enseñanza y capacitación en español para brasileños.

Los programas de estudio de ambas lenguas y su ejecución deberán estar a cargo de profesores especializados en la enseñanza del portugués a argentinos y el español a brasileños. Profesores formados en la convicción de la importancia de los procesos de integración regional; que reconozcan la diversidad lingüística y cultural de ambos países, en los que también conviven otras lenguas y culturas.

La Argentina, con su sólida experiencia en la formación de profesores en lenguas extranjeras, cuenta con los recursos humanos para diseñar programas de formación e intercambio de alumnos, docentes y capacitadores de ambos países. Esto podría realizarse en el marco de convenios entre instituciones y/o ciudades: por ejemplo, Santa Fe-Porto Alegre, Buenos Aires-San Pablo, y/o de otras regiones.

La idea no es solamente enseñar portugués en las escuelas argentinas y español en las brasileñas, va más allá del idioma porque implica acercar dos culturas que viven naturalmente cerca y que necesitan oficializarse ambas como legítimas, lograr el fortalecimiento de la Integración Regional.

Teniendo en cuenta la importancia que reviste la enseñanza del idioma portugués para nuestro país, para el MERCOSUR y la tan ansiada integración de los países miembros del mismo, solicito a mis pares de esta Honorable Cámara, me acompañen en la aprobación del presente proyecto de Ley.

ANEXO F – Projeto de lei 2006c

Expediente 7187-D-2006

Sumario: IDIOMA PORTUGUES: INCORPORACION EN LA EDUCACION COMO LENGUA OBLIGATORIA.

Firmantes: SOLANAS, RAUL PATRICIO

Fecha: 30/11/2006

El Senado y Cámara de Diputados...

INCORPORACIÓN DEL IDIOMA PORTUGUÉS COMO LENGUA OBLIGATORIA.

ARTÍCULO 1º): Declárese de carácter obligatorio la enseñanza del idioma Portugués en las escuelas oficiales y privadas, y en los institutos de enseñanza de nivel secundarios, en su distintas modalidades y orientaciones.

La efectiva incorporación del idioma Portugués en las escuelas de todo el país tendrá lugar, a más tardar, el 31 de diciembre del 2012.

Lo establecido se realizará a través de dos etapas, previstas en el Artículo 3º de la presente Ley.-

ARTÍCULO 2º): El Poder Ejecutivo Nacional realizará las acciones necesarias a fin de implementar la enseñanza obligatoria del idioma portugués a partir de ciclo lectivo 2.007, autorizándose las adecuaciones presupuestarias pertinentes a tales efectos, determinando carga horaria, programas e inserción curricular.-

ARTÍCULO 3º): A fin de lo previsto en el Artículo 1º de la presente Ley se entenderá por:

- Primera etapa al período comprendido entre el 31 de diciembre del 2007 y el 31 de diciembre del 2009, en el cual el idioma Portugués será introducido en las escuelas de las provincias limítrofes con Brasil.

- Segunda etapa al período comprendido entre el 31 de diciembre del 2009 y el 31 de diciembre del 2012, en el cual el idioma Portugués será incorporado en el resto de las escuelas de todo el país.-

ARTÍCULO 4°): Invítase a las Provincias a adherirse a la presente Ley.-

ARTÍCULO 5°): Comuníquese al Poder Ejecutivo.-

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Los procesos de Integración han tenido un gran avance en las últimas décadas, tal es así, que podemos decir que estos comienzan a tomar fuerza real a partir de 1953 cuando los Gobierno de Argentina y Chile, representados por el General Juan Domingo Perón y Carlos Ibáñez del Campo respectivamente, firmaron un acuerdo de Unión Económica para la Integración de Países del Cono Sur. Sin lugar a dudas, ésta fue la primera experiencia, que luego daría frutos, con la creación del MERCOSUR. Entonces el proyecto del Presidente Perón se llamó ABC (Argentina-Brasil-Chile). Perón e Ibáñez planeaban la formación de una Confederación Latinoamericana para la defensa de los intereses de los países sudamericano. Perón presentó el proyecto en Santiago en la Universidad de Chile ante los intelectuales invitados, entre otros, Pablo Neruda. En Buenos Aires fue ratificado el documento en el mismo año. Perón pronunció la frase “El año 2.000 nos encontrará unidos o dominados”. En ese momento el Presidente de Brasil era Getulio Vargas.

Así se fueron avanzando en los distintos procesos de integración como una nueva forma de encarar el desarrollo económico, buscar la paz y fortalecer el poder de negociación internacional, nacieron de esa forma, en el Continente Americano, el Acuerdo de Libre Comercio para América Latina y el Caribe en 1960. El Mercado Común Centroamericano en 1960, el Pacto Andino en 1969. En 1990 se firmó el Acuerdo de Complementación Económica, en el ámbito de la ALADI, que constituyó la base para la implementación del MERCOSUR.

El 6 de julio de 1990 los Presidentes de Argentina y Brasil confirmaron la política de integración en marcha mediante el Acta de Buenos Aires (que fijó el 31 de diciembre de 1994 como fecha para la puesta en marcha del mercado común entre estos dos

países) y aceleraron mediante la sistematización de los acuerdos preexistentes y el adelanto de cinco años en el cronograma, a través del Acuerdo de Complementación Económica. Sobre la base de esta serie de acuerdos los Presidentes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay suscribieron el 26 de marzo de 1991 el Tratado de Asunción, que fue el acta fundacional del MERCOSUR, que se ratificó el 16 de diciembre de 1994 mediante el Protocolo de Ouro Preto.

Todos estos procesos, justifican la necesidad de que en nuestro país la población tenga un conocimiento del idioma portugués y en particular en todas las provincias que limitan con nuestro país vecino, Brasil, dada la cercanía que existe con su frontera y a las relaciones comerciales y sociales que se han ido construyendo desde el origen de nuestros países.

Este proyecto de ley está acorde con el espíritu del proyecto de ley de Educación Nacional elaborado por el Poder Ejecutivo Nacional al entender a la escuela como un espacio para enseñar a aprender, a pensar, a actuar y a resolver problemas. En este sentido compartimos la idea de que una integración regional desde lo lingüístico, puede contribuir a reafirmar la capacidad del estado como constructor de oportunidades y de desarrollo de la calidad y el bienestar de sus habitantes.

Por ello, la incorporación del idioma Portugués en las escuelas debe ser un proceso gradual, lo cual implica atravesar, tal como está especificado en el Artículo 3° de la presente, dos etapas. En la primera etapa, período comprendido entre el 31 de diciembre del 2007 y el 31 de diciembre del 2009, el Gobierno Nacional en conjunto con las Provincias limítrofes con Brasil debería incorporar el idioma Portugués en la enseñanza escolar, dado su cercanía y a la gran cantidad de intercambios comerciales, productivos, sociales y culturales que existen en esos territorios. En una segunda etapa, período comprendido entre el 31 de diciembre del 2009 y el 31 de diciembre del 2012, el idioma Portugués debería extenderse al resto de las escuelas de todo el país.- De este modo en todas las escuelas de todo el país se incorporarían en carácter obligatorio la enseñanza del idioma Portugués.

En definitiva, se trata de fortalecer la educación de nuestros habitantes, a través de un sistema educativo que no sólo enseñe saberes y conocimiento, sino también que enseñe a aprender y a resolver problemas. En este sentido, el idioma Portugués juega

un rol fundamental, como lo es el idioma Inglés a nivel internacional, para generar oportunidades en todos los espacios productivos, comerciales, educativos, científicos, sociales y culturales de nuestra región, y de esta manera contribuir a crear una verdadera integración regional.

Por lo expuesto solicito de mis pares la aprobación del presente Proyecto de Ley.-

ANEXO G – Projeto de lei 2007a

Expediente 2178-D-2007

Sumario: INCORPORACION DEL IDIOMA PORTUGUES EN LOS PROFESORADOS DE IDIOMAS DEPENDIENTES DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION.

Firmantes: VARGAS AIGNASSE, GERONIMO; ROJKES DE ALPEROVICH, BEATRIZ LILIANA

Fecha: 11/05/2007

El Senado y Cámara de Diputados...

Incorporación del idioma portugués en los profesorados de idiomas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Artículo 1º.- Incorporase el idioma portugués con carácter de obligatorio en los profesorados de idiomas dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Artículo 2º.- El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación deberá, previo a la transferencia de los servicios educativos, implementar y llevar a cabo el cumplimiento de la presente ley dentro del próximo periodo lectivo.

Artículo 3º.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Se hace necesario consolidar las acciones tendientes a concretar la base de lo acordado ya hace mucho tiempo en el protocolo de intenciones, conforme al Tratado del Mercosur (Asunción 1991), entre los ministerios de Educación de Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil.

Este proyecto señor presidente, contribuye a que la voluntad de integración, cooperación y desarrollo en un mercado común, sirva al propósito mayor de la Unión Latinoamericana y continental.

Son los sistemas educativos los encargados desde el inicio mismo del tratado, los que deberán considerar y adoptar las disposiciones convenientes que concurren al fin de la mutua comprensión lingüística.

Mas cuando se ha constituido la comisión del Mercosur educativo y se han señalado los ejes directrices que contribuirán a delinear un espacio educativo, científico, tecnológico y cultural.

La lengua conforme el sustrato axiológico y social más profundo de los pueblos y es el instrumento más poderoso para favorecer el acercamiento de todos los habitantes de una América Latina que ha decidido otorgar a sus hombres, mujeres y niños, la posibilidad de construir un presente y un futuro acordes con sus méritos históricos, con el altísimo fin de garantizar un desarrollo sustentado en la dignidad y felicidad de cada persona, como ser trascendente, así como en el respeto, el cuidado y la conservación del ambiente.

Los considerandos del tratado destacan la decisión de los gobiernos de los países miembros, de preparar a sus naciones, para los desafíos del siglo XXI.

Tales desafíos, le corresponde prioritariamente a la educación, es por todo lo expuesto ut supra, presentamos a consideración de esta H. Cámara este proyecto que pretende contribuir a la grandiosa epopeya que protagonizan hoy los pueblos del continente americano.

ANEXO H – Projeto de lei 2007b

Expediente 2179-D-2007

Sumario: INCORPORACION DEL IDIOMA PORTUGUES EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS LIMITROFES CON EL BRASIL DEPENDIENTES DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION CON CARACTER OBLIGATORIO.

Firmantes: VARGAS AIGNASSE, GERONIMO; ROJKES DE ALPEROVICH, BEATRIZ LILIANA

Fecha: 11/05/2007

El Senado y Cámara de Diputados...

Incorporación del idioma portugués en los planes de estudio de nivel medio con carácter de obligatorio en las escuelas de las provincias limítrofes con el Brasil dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

Artículo 1º.- Incorporase el idioma portugués a los planes de estudio de nivel medio en todas sus modalidades, con carácter de "obligatorio" en las unidades escolares ubicadas en las provincias limítrofes con la República Federativa del Brasil, y, de "optativo" en las del resto del país.

Artículo 2º.- El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación deberá, previo a la transferencia de los servicios educativos, implementar y llevar a cabo el cumplimiento de la presente ley dentro del próximo periodo lectivo.

Artículo 3º.- Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Se hace necesario consolidar las acciones tendientes a concretar la base de lo acordado ya hace mucho tiempo en el protocolo de intenciones, conforme al Tratado del Mercosur (Asunción 1991), entre los ministerios de Educación de Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil.

Este proyecto señor presidente, contribuye a que la voluntad de integración, cooperación y desarrollo en un mercado común, sirva al propósito mayor de la Unión Latinoamericana y continental.

Son los sistemas educativos los encargados desde el inicio mismo del tratado, los que deberán considerar y adoptar las disposiciones convenientes que concurren al fin de la mutua comprensión lingüística.

Mas cuando se ha constituido la comisión del Mercosur educativo y se han señalado los ejes directrices que contribuirán a delinear un espacio educativo, científico, tecnológico y cultural.

La lengua conforme el sustrato axiológico y social más profundo de los pueblos y es el instrumento más poderoso para favorecer el acercamiento de todos los habitantes de una América Latina que ha decidido otorgar a sus hombres, mujeres y niños, la posibilidad de construir un presente y un futuro acordes con sus méritos históricos, con el altísimo fin de garantizar un desarrollo sustentado en la dignidad y felicidad de cada persona, como ser trascendente, así como en el respeto, el cuidado y la conservación del ambiente.

Los considerandos del tratado destacan la decisión de los gobiernos de los países miembros, de preparar a sus naciones, para los desafíos del siglo XXI. Tales desafíos, le corresponde prioritariamente a la educación, es por todo lo expuesto ut supra, presentamos a consideración de esta H. Cámara este proyecto que pretende contribuir a la grandiosa epopeya que protagonizan hoy los pueblos del continente americano.

ANEXO I – Projeto de lei 2007c

Expediente 2348-D-2007

Sumario: OBLIGATORIEDAD DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA PORTUGUES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO.

Firmantes: MACALUSE, EDUARDO GABRIEL; MAFFEI, MARTA OLINDA; BISUTTI, DELIA BEATRIZ

Fecha: 18/05/2007

El Senado y Cámara de Diputados...

ARTICULO 1º: Establéese la obligatoriedad de la enseñanza del portugués en el sistema educativo argentino.

ARTÍCULO 2º: El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología será la autoridad de aplicación y deberá diseñar un programa que garantice:

- a) La formación pedagógica y capacitación de docentes para la enseñanza del portugués.
- b) La realización de seminarios sobre políticas de enseñanzas de las lenguas.
- c) La creación de un grupo de trabajo de especialistas para elaborar propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de lenguas de la región.
- d) La homologación de títulos.
- e) El diseño de un cronograma que permita alcanzar la obligatoriedad de la enseñanza del portugués en el nivel secundario, además de los idiomas establecidos, en un plazo no mayor a 5 años en todo el país, comenzando por las provincias limítrofes con Brasil.
- f) El desarrollo de programas no convencionales de enseñanza, en el marco de la educación permanente.

ARTÍCULO 3º: Las jurisdicciones educativas deberán realizar las adecuaciones curriculares que permitan el efectivo cumplimiento de la presente ley.

ARTÍCULO 4º: Comuníquese al Poder Ejecutivo.

FUNDAMENTOS

Señor presidente:

Teniendo en cuenta razones geopolíticas vinculadas al desarrollo de la Nación y al cumplimiento de acuerdos internacionales vigentes, en el marco del MERCOSUR, la presente ley propone generalizar la oferta para el aprendizaje del portugués en todo el país.

En una nueva etapa de integración de los países miembros, el Parlamento del Mercosur quedó instalado en Montevideo el 7 de mayo de 2007, con la común convicción de sus integrantes de que es el órgano de representación ciudadana que le faltaba al bloque para paliar su déficit democrático.

La cámara legislativa estará integrada por 90 diputados, 18 por cada país miembro: la Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela, nación que aún se encuentra en proceso de adhesión.

Los representantes regionales fueron elegidos entre los integrantes de sus parlamentos nacionales y sólo a partir del 2010 serán escogidos por sufragio directo.

Los oradores vertieron conceptos que ayudan a encuadrar esta nueva etapa del MERCOSUR, entre ellos definir que la reunión de parlamentarios viene a resolver el déficit democrático del cual adolecía el bloque hasta el momento y destacaron la importancia de llenar de ciudadanía al MERCOSUR.

En este marco se aseguró que el Parlamento fortalece los objetivos establecidos en el Tratado de Asunción, por el que se creó el Mercosur en 1991, bloque compuesto por 263 millones de personas que viven en un territorio de 13.808.089 kilómetros cuadrados.

Se destacó la importancia de la fortaleza regional para tener un rol preponderante en la escena mundial y para tener una América del Sur próspera y que incida en la escena política internacional.

Desde los inicios de la constitución del Mercosur, los Estados miembros - Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay - se comprometieron mediante la firma del Protocolo de Intenciones del 13 de diciembre de 1991, "ante la historia a emprender un camino conjunto que los conduzca hacia la prosperidad, el progreso y el bienestar con justicia social".

En ese marco declararon el "interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur - español, portugués - a través de los sistemas educativos no formales e informales".

Durante las sucesivas reuniones de Ministros de los países miembros se llegó a los siguientes acuerdos:

- Establecer un programa de formación de docentes para la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur. (1993)
- Promover la formación y capacitación de profesores de las lenguas oficiales del Mercosur y aprobar la realización de un seminario sobre políticas de enseñanza de las lenguas. (1995)
- Crear un grupo de trabajo de especialistas para elaborar propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de lenguas de la región. (1997)

Con el cierre de los diez primeros años de operación del sector educativo del Mercosur, los Ministros de la región elaboraron el Plan Trienal 1998 - 2000. En sus líneas programáticas, en relación con el desarrollo de la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de la integración, se propone "el favorecimiento del aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur mediante la aprobación de políticas adecuadas y el aprovechamiento del currículo escolar así como programas no convencionales de enseñanza".

En 1999, por ley 25.181, se aprueba el Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil.

Por todo lo expuesto es que proponemos el cumplimiento efectivo de los acuerdos antes mencionados favoreciendo la estrategia de formación de docentes buscando

alcanzar la homogeneidad pedagógica que permita el logro de los objetivos antes citados.

A tal efecto convendría incluir paulatinamente en los institutos de formación docente el aprendizaje del idioma portugués para lograr implementar en forma gradual la obligatoriedad del aprendizaje de dicho idioma como lengua extranjera.

En el convencimiento de que el lenguaje es un vehículo de integración de los pueblos que, sin perder su identidad, busquen un destino común latinoamericano es que proponemos, Sr. Presidente, la aprobación del presente proyecto de ley.

ANEXO J.1 – Lei número 26.468 de 2009

Expediente 105/07

APROBADO: PROYECTO DE LEY EN REVISION INCLUYENDO LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA PORTUGUES EN LA CURRICULA DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS A NIVEL NACIONAL.

Fecha de sanción: 17/12/2008 – Senado.

Fecha de promulgación: 12/01/2009 – Poder Ejecutivo de la Nación.

ARTICULO 1°.- Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

ARTICULO 2°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, elaborará los lineamientos curriculares correspondientes a esta propuesta, teniendo en consideración lo dispuesto por los artículos 87 y 92, inciso a), de la Ley N° 26.206 –de Educación Nacional-.

ARTICULO 3°.- 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.

ARTICULO 4°.- Los estudiantes que hayan completado la propuesta curricular, podrán participar en evaluaciones presenciales, para acceder a certificaciones que acrediten niveles y competencias en el uso del idioma portugués.

ARTICULO 5°.- El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley N° 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.

ARTICULO 6°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por intermedio de los organismos citados por los artículos 101 y 102 de la Ley N° 26.206, promoverá el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de la educación permanente. Las personas tendrán acceso al aprendizaje y a la acreditación en los términos del artículo 4° de la presente ley.

ARTICULO 7°.- 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 N° 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.

ARTICULO 8°.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su implementación, dentro del plazo máximo de UN (1) año desde su publicación, con la secuencia y gradualidad que se resuelva, priorizando las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, para alcanzar la obligatoriedad de la oferta en el año 2016.

ARTICULO 9°.- A los efectos del cumplimiento de la presente ley, los créditos presupuestarios que se ejecuten en el orden nacional, se afectarán a las partidas presupuestarias de la Jurisdicción 70, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, conforme las definiciones del plan plurianual establecido en el artículo precedente.

ARTICULO 10.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS DIECISIETE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL OCHO.

ANEXO J.2 – Lei VI - NRO. 141 de 2009 (Antiga Lei 4518 B.O.20/11/09)

La ex Ley 4518 actualmente Ley VI NRO. 141 fue sancionada el 29-10-09 y publicada el 20-11-09.

Se declara política de Estado la planificación lingüística en la provincia de Misiones.

POSADAS, 3 de Diciembre de 2009

Boletín Oficial, 19 de Enero de 2010

Vigente, de alcance general

Inf. Digesto: TEXTO CONSOLIDADO AÑO 2009 POR LEY 4526 (B.O.19-01-10), DIGESTO JURIDICO DE LA PROVINCIA DE MISIONES. (CANTIDAD DE ARTICULOS 14).

Id SAIJ: LPN1005198

SUMARIO: Cultura y educación, Ministerio de Cultura y Educación, Ministerio de Educación.

ARTICULO 1.- Declárase Política de Estado la Planificación Lingüística en la provincia de Misiones.

ARTICULO 2.- Instituyese la Planificación Lingüística de la Provincia de Misiones en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, órgano de planificación, diseño, aplicación y evaluación de la presente Ley.

ARTICULO 3.- Establéese la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación de la Provincia, en todos los niveles de la educación obligatoria.

ARTICULO 4.- La obligatoriedad a la que hace referencia el Artículo precedente es a partir del año 2015.

ARTICULO 5.- A los efectos de la presente Ley se entiende por educación intercultural plurilingüe aquella destinada a ampliar las capacidades comunicativas de la vida social

y a fortalecer los vínculos de intercomprensión, para ello establece criterios para la alfabetización escolar de los niños cuya lengua familiar es diferente a la española, a fin de asegurar la continuidad de los vínculos entre sus comunidades de habla y la escuela, para atender a la diversidad y a las distancias entre las culturas locales y regionales y a la creciente demanda de formación de recursos humanos para el desarrollo científico- tecnológico de la globalización.

La educación intercultural plurilingüe articula un sistema educativo público desde el potenciamiento y desarrollo de la cultura y lenguas propias de las comunidades de pertenencia originarias, donde se interrelacionan y conviven en igualdad de oportunidades, respeto y valoración recíproca entre las culturas de la Provincia y del mundo.

ARTICULO 6.- La educación intercultural plurilingüe comprende, a la lengua española en todas sus variantes, a las lenguas oficiales del Mercosur, las de inmigración, la de los pueblos originarios de la región y aquellas que son instrumentos de comunicación para la circulación de la ciencia, investigación, tecnología y negocios, propias de los entornos de la globalización. Especialmente se considerarán para la enseñanza las siguientes lenguas: española, portuguesa, guaraní con sus variantes locales, inglesa, francesa, italiana, alemana, rusa, japonesa, china, entre otras.

ARTICULO 7.- Son objetivos de la presente ley:

- a) propender al desarrollo del aprendizaje y las prácticas interculturales de todas las lenguas mencionadas en el artículo anterior, en instituciones educativas en todos los niveles en función de las necesidades y demandas detectadas con una visión de expansión a otros universos culturales;
- b) desarrollar acciones tendientes a la formación docente y profesional, promoción de programas de investigación y adecuaciones curriculares;
- c) garantizar la ejecución y continuidad de las planificaciones inscriptas en el marco de la presente ley;
- d) propiciar la planificación lingüística a fin de ampliar a otras funciones sociales de la lengua, para dar cumplimiento a los derechos universales que garantizan el acceso a la justicia y al pleno ejercicio de la ciudadanía.

ARTICULO 8.- La presente Ley garantiza las siguientes acciones:

- a) elaboración de diagnósticos y cartografías lingüísticas interculturales de la Provincia involucrando a las dependencias oficiales, organizaciones de tipo étnico-nacional y otras instituciones de la sociedad civil;
- b) planificación de experiencias de formación pedagógica para idóneos en la enseñanza de lenguas para los cuales no existan titulación profesional;
- c) recomendación de recorridos curriculares, para la selección de lenguas, cargas horarias e implementación de su enseñanza gradual en el sistema educativo, modalidades de evaluación y promoción;
- d) incrementación de la extensión horaria, destinada a la enseñanza de la lengua seleccionada, en forma gradual hasta alcanzar un máximo de cinco (5) horas semanales con la correspondiente extensión del horario escolar de modo que ello no resulte en detrimento de la enseñanza de las otras áreas curriculares.

ARTICULO 9.- Créase el Instituto de Política Lingüística con rango de Subsecretaría dependiente del Ministerio de Cultura y Educación.

ARTICULO 10.- El Ministerio de Cultura y Educación elaborará y aprobará en el plazo de ciento veinte (120) días a partir de la vigencia de la presente Ley, el Plan Operativo Estratégico Inicial de Políticas Lingüísticas, en el que se establecerán las metas que deberán alcanzarse a corto, mediano y largo plazo.

ARTICULO 11.- El Instituto de Política Lingüística debe elaborar e implementar un plan de promoción para la formación de docentes, incluyendo un esquema de formación continua en servicio y de aplicación progresiva, para la enseñanza de distintas lenguas, a los efectos de garantizar la enseñanza obligatoria de dos (2) lenguas como mínimo, además de la española, a lo largo de todo el trayecto escolar obligatorio.

ARTICULO 12.- El Ministerio de Cultura y Educación en concordancia con el Consejo General de Educación adoptará las medidas técnicas, pedagógicas y presupuestarias a fin de instrumentar la planificación lingüística instituida en la presente Ley.

ARTICULO 13.- Los gastos que demande el cumplimiento de la presente, serán atendidos:

- a) con hasta un porcentaje no menor al cero coma cinco por ciento (0,5 %) y hasta el uno por ciento (1%) de los ingresos de rentas generales que perciba la Provincia;
- b) con la partida específica que anualmente fije el Presupuesto General de Gastos y Cálculo de Recursos de la Provincia.

ARTICULO 14.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Firmantes

ROVIRA – BRITTO

ANEXO K – Lei número 6.809 de 2011

RESISTENCIA, 1 de Junio de 2011

Boletín Oficial, 1 de Julio de 2011

Vigente, de alcance general.

Id SAIJ: LPH0006809

Enseñanza obligatoria del idioma portugués en las escuelas secundarias en el marco de la Ley 5.905 -Programa de educación plurilingüe.

Sumario: Ministerio de Educación. La Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco Sanciona con Fuerza de Ley: ENSEÑANZA OBLIGATORIA DEL IDIOMA PORTUGÜES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

Firmantes: BERGIA - Bosch.

Art. 1: Establéese que todas las escuelas secundarias del Sistema Educativo Provincial, en sus distintas modalidades u orientaciones, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en concordancia con las leyes nacionales 25.181 -Aprueba el Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil- y 26.468 -Establece que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera-; y en el marco de la ley 5.095 -Programa de Educación Plurilingüe.

Art. 2: El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología elaborará los lineamientos curriculares correspondientes a esta propuesta, en consonancia con la legislación vigente.

Art. 3: Los estudiantes que hayan completado y aprobado la propuesta curricular, obtendrán la pertinente certificación de sus conocimientos, niveles y competencias en el uso del idioma portugués.

Art. 4: El Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, podrá desarrollar un programa de capacitación docente para la

enseñanza del idioma portugués, debiendo a tal fin organizar el plantel docente como corresponda, facultándose a la realización de convenios nacionales e internacionales para la contratación de capacitadores de docentes e incluso a docentes especializados en la enseñanza del idioma portugués. El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología desarrollará las ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, en las universidades nacionales que tengan sede en la Provincia.

Art. 5: El Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, instrumentará los pasos técnicos -pedagógicos, relativos al cumplimiento de la presente ley.

Art. 6: El Poder Ejecutivo reglamentará la presente, debiendo realizar las adecuaciones e imputaciones presupuestarias correspondientes.

Art. 7: Regístrese y comuníquese al Poder Ejecutivo.

Firmantes

BERGIA - Bosch.

ANEXO K.2 – Lei número 5.905 de 2007

“2007 – Año de la Seguridad Vial - Ley 5.855”

La Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco Sanciona con fuerza de Ley Nro. 5.905

ARTÍCULO 1º: Créase el Programa de Educación Plurilingüe, cuyo objetivo es el desarrollo equilibrado de la personalidad del educando y su identidad, en respuesta a la experiencia de la alteridad, según lo previsto por el artículo 84 y concordantes de la Constitución Provincial 1957 – 1994; el inciso h) del artículo 9º de la ley 4.449 – General de Educación- y los acuerdos alcanzados en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARTÍCULO 2º: Entiéndase por educación plurilingüe aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras.

ARTÍCULO 3º: El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, convocará a representantes e instituciones de los distintos grupos étnicos, incluidos los extranjeros; representantes de los gremios docentes y de asociaciones de profesores de lenguas extranjeras, legalmente reconocidos; y otros actores sociales y culturales, conforme lo fije la reglamentación, la que también establecerá los otros aspectos relativos a su funcionamiento.

ARTÍCULO 4º: El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología:

- a) Velará por la diversidad de opciones en materia de selección de lenguas.
- b) Cuidará la coherencia y continuidad de los recorridos de lenguas propuestas.
- c) Elaborará una campaña comunicacional institucional destinada a las unidades educativas y sus respectivas comunidades, así como a la sociedad.
- d) Actualizará y enriquecerá las propuestas en función de necesidades detectadas.

e) Toda otra tarea relativa a la difusión del plurilingüismo y sus aspectos positivos.

ARTÍCULO 5º: El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, adoptará las medidas técnico – pedagógicas y presupuestarias, conforme al apartado 4 del artículo 19 bis y conexos de la ley 2.903 y modificatorias -de Ministerios-, a fin de instrumentar la extensión progresiva de por lo menos dos lenguas, sean éstas indígenas, regionales o extranjeras, además de la materna, de acuerdo con un mapa lingüístico provincial.

ARTÍCULO 6º: Las erogaciones que demande el cumplimiento de la presente, serán imputadas a las partidas presupuestarias que correspondan.

ARTÍCULO 7º: Regístrese y comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco, a los nueve días del mes de mayo del año dos mil siete.

Pablo L. D. BOSCH

SECRETARIO CÁMARA DE DIPUTADOS

Carlos URLICH

PRESIDENTE CÁMARA DE DIPUTADOS

El proyecto de esta ley fue propuesto por María Inés Pilatti Vergara, Sandra Mendoza y Luis Verdún