

**IDENTIDADES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA  
AMÉRICA LATINA – DESAFIOS PARA A  
INTEGRAÇÃO REGIONAL**



**SÉRIE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES**

**JÚLIO CÉSAR SUZUKI**

**RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO**

**DENISE ROSANA DA SILVA MORAES**

**(ORGANIZADORES)**

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FFLCH-USP - 2020**

**ISBN 978-65-87621-14-2**  
**DOI: 10.11606/9786587621142**

**JÚLIO CÉSAR SUZUKI**  
**RITA DE CÁSSIA MARQUES LIMA DE CASTRO**  
**DENISE ROSANA DA SILVA MORAES**  
**(ORGANIZADORES)**

**IDENTIDADES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA**  
**AMÉRICA LATINA – DESAFIOS PARA A**  
**INTEGRAÇÃO REGIONAL**

**FFLCH-USP**

**2020**

**[SÉRIE: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES]**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Arminda do Nascimento Arruda

Vice-Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Comitê editorial

Prof. Dr. Adebaro Alves dos Reis (IFPA)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Alberto Pereira Lopes (UFT)

Prof. Dr. Alécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. Gevson Silva Andrade (UPE)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Mara Bittencourt Bassetti (UNIRIO)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Cristina Pereira da Silva (UFG)

Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo  
Maria Imaculada da Conceição - CRB - 8/6409

---

- I19      Identidades e Políticas Educacionais na América Latina – Desafios  
para a Integração Regional [recurso eletrônico] /  
Organizadores: Júlio César Suzuki, Rita de Cássia Marques Lima de  
Castro, Denise Rosana da Silva Moraes. -- São Paulo: FFLCH/USP,  
2020.  
2.139 Kb ; PDF (Diálogos interdisciplinares)

ISBN 978-65-87621-14-2

DOI: 10.11606/9786587621142

1. América Latina – Estudo e pesquisa. 2. Integração. 3. Linguística.  
4. Política educacional – Aspectos sociais. 5. Identidade cultural. I.  
Suzuki, Júlio César. II. Castro, Rita de Cássia Marques Lima de. III.  
Moraes, Denise Rosana da Silva.

CDD 980

---

Capa: Universidade de Buenos Aires (UBA) – 2010. Foto de autoria de Rita Lima  
de Castro

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e  
autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade  
dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

**O PAPEL DOS MODELOS UNIVERSITÁRIOS NA  
INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA..... 9**

Rita de Cássia Marques Lima de Castro  
Afrânio Mendes Catani

### CAPÍTULO 2

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE  
IDENTIDADES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA  
COMUNIDADE PLURILÍNGUE/PLURICULTURAL NO  
PARAGUAI..... 35**

Marlene Niehues Gasparin  
Maria Elena Pires-Santos

### CAPÍTULO 3

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UM CONTEXTO  
TRANSFRONTEIRIÇO: REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO  
FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – PNEM..... 75**

Izabel da Silva  
Maria Elena Pires-Santos

### CAPÍTULO 4

**POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR A PESSOAS  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM  
ESTUDO COMPARADO (BRASIL E ARGENTINA)..... 118**

Mariana Beatriz Mataluna



## APRESENTAÇÃO

Apresentamos o livro *Identities e Políticas Educacionais na América Latina – desafios para a integração regional*, que inaugura a interlocução entre os programas de Pós-Graduação Interdisciplinares: Programa de Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP), Programa de Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em Foz do Iguaçu no Estado do Paraná e Programa de Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

O resultado deste *e-book* fortalece os programas interdisciplinares, pois as experiências de pesquisas aqui relatadas são fruto de práticas empíricas e teóricas que tematizam as fronteiras não disciplinares, e ainda evidenciam a crítica que deve ser feita às ciências sociais e humanidades sobre o fazer ciência que vem sendo adensada desde a década de 1970. Dessa forma, promove novas abordagens de pesquisas em que os diálogos entre áreas de conhecimento diversas são bem-vindos e ampliam o escopo das pesquisas. Essa concepção de formação prevê que este pesquisador e esta pesquisadora não são intelectuais técnicos, mas orgânicos, humanos, sociais e políticos. Isso nos permite relativizar tanto os limites disciplinares quanto as oposições entre os saberes, sejam eles científicos ou não (COELI e MORAES, 2016).

Eclode, assim, na ciência, uma maturação qualitativa, como expressa a autora Beatriz Sarlo (2014, s/p.)<sup>1</sup> “*La llegada del milenio invita a hacer um balance*”. A autora elabora seu pensamento em torno da ideia de que a universidade precisa ser aberta ao povo, como um novo cenário que contribui para a política nacional. As pesquisas aqui apresentadas têm como

---

<sup>1</sup> SARLO, Beatriz. *Tiempo presente: Notas sobre el cambio de una cultura*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014 (*e-book*).

marco axiológico a interdisciplinaridade, no sentido de que, não sendo utilitaristas, contribuam para a promoção de alteridades.

Este livro, tecido a muitas mãos, compila pesquisas que constituem ensinamentos teórico-metodológicos para compreender o presente. Michel de Certeau discorre sobre os atributos dos pesquisadores (as) que é localizar de que lugares falam os autores(as) e quais as condições de produção que os levam a refletir tais conjunturas. Logo, com a perspectiva de pensar o tempo presente sem deixar de olhar o passado, como um espaço de experiências em relação ao futuro, nosso horizonte de expectativas, apresentamos os textos que compõem essa obra.

O primeiro capítulo, de autoria de Rita de Cássia Marques Lima de Castro e Afrânio Mendes Catani, intitulado *O papel dos modelos universitários na integração da América Latina*, demonstra que os modelos universitários que se apresentam, secularmente, como preponderantes, embora sejam exógenos, sofreram modificações locais que os tornaram peculiares na região latino-americana e atenderam às demandas locais, trazendo às universidades um importante papel na época da independência das colônias. Os pesquisadores também destacam que os modelos universitários são elementos que afetam os esforços rumo à integração entre os países, levantando uma questão que envolve as regras do jogo do fazer administrativo na universidade e o quanto essas regras podem reforçar positivamente ou não o avanço de políticas públicas rumo à integração.

O segundo capítulo de Marlene Niehues Gasparin e Maria Elena Pires-Santos, aborda pesquisa acerca das *Políticas Linguísticas e Representação de Identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai*. As autoras apresentam uma reflexão sobre a configuração escolar da comunidade de Tupilândia, no Paraguai, a partir de práticas linguísticas locais. Apontam, ainda, a expectativa de compreensão de contextos plurilíngues que estão muitas vezes invisibilizados, com a finalidade de dar visibilidade à diversidade linguística e cultural como constitutiva de qualquer país. Por conseguinte,

o objetivo da pesquisa foi compreender como as políticas linguísticas oficiais do Paraguai, voltadas para a educação bilíngue espanhol/guarani, são empreendidas na escola da comunidade de Tupilandia, local em que se entrelaçam as línguas espanhola, jopara, guarani e portuguesa e como são construídas as representações das identidades linguísticas, nesse contexto plurilíngue e pluricultural.

No terceiro capítulo as autoras Izabel da Silva e Maria Elena Pires-Santos apresentam a pesquisa *Políticas linguísticas em um Contexto Transfronteiriço: representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio –PNEM*, que aborda as ações empreendidas pelo Estado em relação a formulação de políticas linguísticas e educacionais para a diversidade brasileira. As autoras reconhecem como políticas linguísticas explícitas voltadas à internacionalização da língua portuguesa, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa - VOC e o Acordo Ortográfico. Apresentam a criação da UNILA na cidade de Foz do Iguaçu, bem como do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, por uma ação bilateral Brasil-Argentina, como de promoção da integração de estudantes e professores com os alunos e professores dos países do MERCOSUL.

No quarto capítulo, o artigo de Mariana Beatriz Mataluna, denominado *Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais: um estudo comparado (Brasil e Argentina)* destaca que, embora as leis apresentem um papel importante para o asseguramento de políticas públicas de educação inclusiva, é preciso que se vá mais além para garantir a efetivação das propostas de inclusão, sendo necessário haver o envolvimento de distintos atores para que amplie a conscientização para a importância da educação inclusiva, bem como para que se criem espaços de ações tanto governamentais quanto não governamentais para a formação de um ambiente que favoreça a inclusão, destacando-se a importância da formação docente efetiva para a ação inclusiva em sala de aula.



Assim, este *e-book* sobre *Identidades e Políticas Educacionais na América Latina – desafios para a integração regional*, da série *Diálogos Interdisciplinares*, nos permite meditar sobre essas ricas vertentes que trazem reflexões sobre os desafios e as possibilidades de desenvolvimento para a região latino-americana, por meio da apresentação de produções de pesquisa que associam o enfoque teórico a uma vertente mais caleidoscópica, envolvendo aspectos humanos, políticos, sociais e culturais.

Registramos nosso profundo agradecimento aos colegas de pesquisa que nos permitiram editar essa coletânea e esperamos que você se junte a nós para ampliar o escopo de pesquisadores sobre a instigante América Latina, que nos brinda com tanta riqueza de investigação e nos incita a seguir adiante, em que pesem os desafios que circundam o trabalho de investigação no âmbito interdisciplinar.

Júlio César Suzuki<sup>2</sup>

Rita de Cássia Marques Lima de Castro<sup>3</sup>

Denise Rosana da Silva Moraes<sup>4</sup>

*(organizadores)*

---

<sup>2</sup> Graduado em Geografia (UFMT), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP). Professor Doutor junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP), onde atua, também, como coordenador. É pesquisador associado da Biblioteca Brasileira Mindlin/USP. E-mail: jcsuzuki@usp.br

<sup>3</sup> Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração (Centro Universitário SENAC SP), com mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora (Programa PART) na FEA-USP da Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos centros de pesquisa lotados na FEA-USP. E-mails: ritalimadecastro@usp.br; ritalimadecastro@gmail.com

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE - Centro de Educação, Letras e Saúde -Campus de Foz do Iguaçu. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: denisepedagoga@gmail.com

## **O PAPEL DOS MODELOS UNIVERSITÁRIOS NA INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA**

Rita de Cássia Marques Lima de Castro<sup>5</sup>

Afrânio Mendes Catani<sup>6</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Muitos são os desafios da sociedade atual no que se refere à busca do desenvolvimento. Em um tempo marcado pela quebra espacial de fronteiras, o que permite o contato nem sempre harmonioso de diversas culturas em distintos estágios de evolução socioeconômica, e no qual o conhecimento é a moeda de troca mais valiosa e desejada, observa-se um movimento em prol da integração que ultrapassa a mera relação econômica: trata-se da busca de aproximação por meio da Educação Superior. Assim, dentre diversos elementos a serem estudados, este artigo tem por objetivo apresentar, mediante pesquisa bibliográfica, um estudo referente à concepção e à evolução dos modelos universitários e seu impacto na construção da estrutura universitária dos países latino-americanos e em sua posterior integração, em uma região geográfica

---

<sup>5</sup> Doutora em Ciências pelo no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Professora na Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuárias – FEA; pesquisadora no CORS (FEA-USP), onde realizou pesquisa de pós-doutorado entre 2015-2017 na Administração e realiza segundo pós-doutorado (2019-2021) no departamento de Economia; pesquisadora no NESPI-USP; avaliadora do Sistema Basis – MEC. E-mail: ritalimadecastro@gmail.com

<sup>6</sup> Doutor em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. É Professor na Faculdade de Educação da USP (Cursos de Graduação e de Pós-Graduação) e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP) e pesquisador do CNPq. E-mail: amcatani@usp.br

marcada por um constante ‘vir a ser’ que, por séculos, não se concretiza no ‘ser’.

A hipótese que permeia tal estudo é a de que os modelos universitários são um elemento de impacto nos esforços rumo à integração entre países e, portanto, seu estudo faz-se necessário para auxiliar na identificação os elementos que causam evolução e/ou retardo nos esforços de políticas públicas em busca de uma integração extrafronteiras. Cabe ressaltar que, no bojo do estudo de modelos, está a concepção de missão da universidade e, conseqüentemente, este trabalho também tangencia a questão do papel social da universidade na América Latina, apresentando alguns pontos para reflexão do que poderá vir a ser o cenário futuro da universidade e de seu papel como elemento integrador na região.

O estudo dos modelos educacionais universitários é recomendado para que se possa compreender a gênese do processo educacional universitário e sua evolução. A história permite identificar elementos que podem conduzir as políticas públicas para diferentes ações como, por exemplo, uma massificação do ensino, ou uma pulverização de entidades voltadas ao ensino, ou ao crescimento da área privada sobre a pública.

Os modelos de universidade também podem servir como um ponto de partida para análise de possibilidades de integração entre países, dado que trazem distintas concepções de missão e público a ser contemplado, trazem significados que correspondem a sinais de enrijecimento do *status quo* ou flexibilização e podem, como

comentado, ser um elemento de facilitação de integração ou de emaranhamento; podem ser um estímulo ao desenvolvimento ou um empecilho ao propósito de aproximação na América Latina. Historicamente, os movimentos de circulação de pessoas na região têm se pautado pelo conservadorismo e pela manutenção de fronteiras que vão além do território, ou seja, há fronteiras culturais que permeiam as relações latino-americanas.

Apresentadas tais considerações, é importante determinar, neste ponto inicial, o conceito de universidade adotado, para estabelecer a linha de tempo que será utilizada para apresentar essa evolução. A perspectiva adotada é a de universidade como “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior.” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 7). Dada essa concepção, a linha de tempo tem início, então, no século XIII, mais precisamente na Europa Ocidental, nos países Itália (Universidade de Bolonha), França (Universidade de Paris) e Inglaterra (Universidade de Oxford) e é a partir desta linha temporal que serão abordados os principais pontos de evolução da universidade e serão situados os modelos universitários.

## **2 PADRÕES CONCEITUAIS DA UNIVERSIDADE – OS ‘MODELOS’ E OS PAPÉIS**

De acordo com Ricoeur (DRÈZE; DEBELLE, 1983, Prefácio), as universidades se distribuem entre dois eixos ou polos, um voltado ao modelo liberal, idealista, independente dos poderes públicos, voltado à

busca da verdade em um ambiente livre de sujeições, e outro mais voltado a um modelo considerado funcional, em que a universidade tem a função de atender ao Estado, quase como um serviço público. Wolff (1993), ao refletir sobre o ideal da universidade, sugere a análise sobre os fins e propósitos, ou seja, sobre a função da sociedade, para buscar uma possível construção de modelos. Chega a quatro diferentes concepções, que se enquadram nos polos de Ricoeur: a universidade pode ser vista como um santuário do saber (modelo liberal), como também pode ser um local de treinamento para o exercício das profissões liberais, uma agência para prestar serviços e uma linha de montagem para o chamado homem do sistema (modelo funcional).

Esses dois polos (liberal-funcional) irão abarcar os diferentes modelos que surgem e evoluem ao longo do tempo. A evolução social impacta, obviamente, a evolução da própria universidade, nascida no seio da sociedade. A missão da universidade procede da - e até se confunde – no dizer de Franco (1958) - com a própria cultura. A universidade, pois, deriva da preocupação com a criação de uma instituição especial para que houvesse um espaço em que as pessoas pudessem aprender não apenas habilidades manuais, mas também os conhecimentos que permitissem o desenvolvimento do homem enquanto ser social, dotado de um espírito mais elevado e que pudesse, pela transmissão do conhecimento de seus antepassados, contribuir para a perpetuação e para a evolução de sua espécie (DRÈZE; DEBELLE, 1983).



A análise da história da constituição da universidade sempre aponta para a discussão central da missão e do papel que essa instituição teria no tocante ao desenvolvimento do indivíduo que a ela se dirige, bem como na extensão do impacto da universidade para o desenvolvimento local e, por escala, regional e nacional. Há distintas visões, diversos modelos e não se encontra uma concordância em tal discussão. De forma clássica, Bonati, apud Steger (1970, p. 1) resume a ideia do papel da universidade considerando-a a guia da “consciência da sociedade.”

O que há, nos momentos históricos da evolução da entidade ‘Universidade’, é um conflito subjacente à ideia de seu papel e missão, no qual se defrontam diferentes concepções, como apresentado adiante. Franco (1958, p. 56), por exemplo, tece uma crítica ao papel da Universidade. “Em países atrasados, como o Brasil, defrontamos ainda a formação universitária predominantemente profissional, na nossa época em que a Universidade é também, e mesmo principalmente, um centro de ciência e de pesquisa”. Talvez se pergunte o porquê de trazer à tona uma frase de 60 anos passados e a resposta está em que a incoerência entre missão-papel e realidade permanecem.

### **3 UM BREVE APANHADO DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE**

Do século XII, momento em que a universidade começa a ser estruturada como um local de desenvolvimento, ao século XVI, momento histórico em que o modelo universitário espalha-se por toda a



Europa e, posteriormente, (séculos XIX e XX) por todos os continentes, o que se observa é que há uma marca na evolução da universidade, marca esta que pode ser registrada em três grandes períodos: o da universidade filosófica (séculos XII e XIII), o da universidade profissional (séculos IV a XVIII) e o da universidade científica (século XIX). (CHARLE; VERGER, 1996; FRANCO, 1958). Cumpre destacar que esses períodos não são excludentes, mas justapostos.

O período da universidade filosófica é marcado pela influência da igreja – o ensino predominante é o teológico e o de artes liberais –, pela forte presença das associações de mestres e de estudantes e pela busca por autonomia intelectual, ainda que estivesse *sob judicium* do papa (CHARLE; VERGER, 1996; FRANCO, 1958). Destaca-se essa palavra – autonomia – porque, conforme apresentado adiante, ela terá grande influência na concepção das universidades da América Latina.

O período da universidade profissional é aquele em que a universidade sofre muitos questionamentos quanto ao seu papel e há uma queda da força das associações de mestres e de estudantes e da própria autonomia universitária, por causa do estreitamento da relação entre Estado e universidade e da conseqüente dependência desta última ao primeiro. O terceiro período, o da universidade científica, tem o destaque da ênfase em pesquisa (CHARLE; VERGER, 1996; FRANCO, 1958). Nessa evolução do papel da universidade, criaram-se modelos conceituais que são considerados clássicos. Eles são apresentados a seguir, em um quadro sinótico elaborado por Castro (2013, p. 35-36):

**Quadro 1 – Os modelos clássicos de universidade**

Modelo ⇒ Tópico ⇓	Inglês	Alemão	Francês	Norte-americano
Essência – concepção de universidade	Associação permanente de sábios e estudantes, em um lugar de ensino do saber universal. A universidade é, portanto, um centro de educação – esta tem primazia sobre a pesquisa.	Uma comunidade de pesquisadores e de estudantes que buscam a apreensão da verdade. A universidade é, por conseguinte, um centro de pesquisa científica – esta tem primazia sobre o ensino.	Uma instituição que seja centralizada, orientada e vigiada pelo Estado, a fim de garantir a instrução pública única. A universidade é a conservadora da ordem social mediante a difusão de uma doutrina comum.	Agente da fusão das atividades progressistas que são aspiração natural da sociedade. A universidade é, portanto, o centro de progresso que faz o elo entre imaginação (pesquisa) e experiência (ciência)
Objetivo	Difusão e extensão do saber para formar os espíritos dos estudantes nos aspectos moral, intelectual e religioso.	O aprendizado de uma atitude científica por parte dos estudantes. A formação verdadeira ( <i>Bildung</i> ) ao desenvolver a atitude de pesquisa que envolve também qualidades morais e éticas	Difusão de uma mentalidade geral idêntica, que permita a expansão da doutrina napoleônica, a manutenção da ordem social e a devoção ao chefe de Estado (princípio de soberania supranacional)	De acordo com as condições de progresso de cada sociedade, mas, em sua essência, visa permitir a simbiose entre pesquisa e ensino e dar vida aos conhecimentos, impedindo-os de se tornarem inertes.
Para quem?	Para os que têm consciência do valor do uso refletido da inteligência.	Para uma elite intelectual, os melhores por vocação, os que veem o estudo e a pesquisa como uma maneira vital de participar na “elaboração do mundo a serviço da ciência e da verdade” (Drèze e Debelle, 1983, p.53).	Para todos e para uma minoria. A todos deve ser dada a formação para o serviço ao Estado, a uma minoria está destinada a pesquisa necessária para manter a inovação.	Para uma elite, porção minoritária da sociedade que possui a imaginação criadora necessária para aliar ciência e pesquisa.
Modelo de educação	Liberal O saber deve trazer sua própria justificção, trata-se da cultura da inteligência. Busca-se a perfeição intelectual, a formação geral – esta é considerada a única preparação profissional que é eficaz em longo prazo Relação pedagógica estreita entre tutor e aluno.	Socrático O ensino é uma iniciação à pesquisa e, portanto, deve-se estimular a reflexão do indivíduo. Procura-se a liberdade e a responsabilidade tanto do professor quanto do estudante. A pesquisa é o ponto de partida para a educação permanente. O professor é um orientador.	O ensino volta-se para uma formação profissional e para a preparação para ingresso em concursos. Neste modelo, impera a uniformidade; os professores detêm o monopólio da instrução e possuem princípios fixos. O mais importante é o fim: ascensão social. O restante é secundário.	Orientado para que o aluno possa adquirir conhecimentos de forma imaginativa e possa desenvolver atividades que visem à aceleração e à difusão do progresso. Professores e alunos devem ser seres vivos, animados por idéias vivas. O professor deve estimular e guiar o desenvolvimento autônomo do aluno, sempre aplicando idéias a casos concretos para gerar princípios.

Modelo 	Inglês	Alemão	Francês	Norte-americano
Tópico 				
Ênfase	Ensino Conservação e transmissão de conhecimentos Universalidade do saber e autonomia institucional	Pesquisa	Serviço ao Estado Especialização	Progresso
Princípios organizacionais	Desenvolvimento da reflexão e da sistematização das ideias exige: - modelo de internato (sistema residencial) - tutores com reuniões semanais para acompanhar o desenvolvimento do estudante e com responsabilidade direta sobre toda a educação de seus tutorados	Desenvolvimento da atitude de pesquisa exige: - liberdade acadêmica – significa liberdade de escolha para o estudante, liberdade de ensino para o professor, autonomia administrativa para a instituição - articulação das faculdades e das atividades em universidade em torno do respeito à unidade e à totalidade – logo, reunião das diversas ciências em uma faculdade (a de artes liberais, depois filosofia)	Subordinação à administração governamental parisiense e à autoridade central (primeiro o Imperador, depois o Ministério da Educação) Nem faculdades nem universidades são autônomas em assuntos importantes Professores são uma corporação, possuem liberdade de pesquisa e de cátedra, são funcionários do Estado Hierarquização tipo militar Uniformidade!	Desenvolvimento de uma atitude imaginativa que alie criatividade e competência científica exige: - liberdade acadêmica tanto nas escolhas de pesquisa quanto nas iniciativas tomadas pela comunidade acadêmica - boa escolha dos professores, com métodos eficazes de recrutamento e seleção - variedade de experiências - estímulo à produção comum de contribuições científicas originais e organização administrativa que facilite o trabalho do professor - não há <i>self-government</i> – professores são submetidos às autoridades exteriores (Estado/fundadores)
Estrutura – níveis de ensino <i>versus</i> demanda	A universidade é o local mais ‘alto’ da formação. Pode-se criar uma rede de ensino, com outras instituições, que não a universidade, para atenderem aos estudantes menos qualificados. A universidade deve manter com essas outras instituições uma relação de solicitude.	A universidade não é para a massa, é para a elite intelectual. Deve-se criar instituições de instrução superior para atenderem às massas. Essas instituições deveriam ser anexadas às universidades, para que seus professores mantivessem contato de pesquisa com os professores universitários.	A universidade é para o maior número possível de estudantes e se orientam para um ensino de massa, sofrendo do problema de como selecionar alguns poucos para a atividade de pesquisa. Opta-se pela diversificação, como, por ex., a criação de institutos universitários de tecnologia.	Mesmo mais atenta às necessidades da comunidade, a universidade conserva seu caráter elitista e aristocrático. Apenas uma minoria tem a imaginação criadora. A massa é acolhida por conta da diversidade das instituições universitárias, cada qual com seus objetivos. As melhores representam o núcleo de progresso que beneficia a massa por meio da boa comunicação de rede e flexibilidade do sistema
Expoente	John Henry Cardeal Newman	Wilhem Von Humboldt	Napoleão Bonaparte	Alfred N.Whitehead
Fonte: elaboração própria, com base nas leituras de Drèze e Debelle (1983), Charle e Verger (1996), Wolff (1993)				

Os modelos clássicos apresentados no quadro 1 demonstram claramente as bases que constituem o *modus operandi* das universidades. Ao estabelecerem o que consideram como universidade, qual seu objetivo e princípios, quem é seu público-alvo e que demanda deve alcançar, os modelos permitem que as distintas instituições se posicionem no jogo do mercado, oferecendo seu serviço para atenderem a demandas que nem sempre serão coincidentes.

Do quadro, observa-se que o público-alvo da universidade está fundamentado em uma concepção de elite – apesar de que essa elite possa estar fundamentada em parâmetros não-financeiros, como o expresso no modelo alemão, ou, ainda, estar implícita na proposta de ensino (como no modelo inglês), a história demonstra que a universidade, na execução de seus propósitos, atende preponderantemente a uma elite que nasce de aspectos econômicos.

Ainda se identifica no quadro uma delimitação de princípios que segue, de maneira bastante clara, o cliente a quem a educação quer atender. O modelo francês tem por objetivo primeiro o atendimento ao Estado; o alemão, sua própria confraria; o inglês, os atores educadores-educandos; o norte-americano, a indústria (na concepção de mercado).

Esses poucos parágrafos resumem o que foi o fundamento da evolução das universidades em todo o mundo e, conseqüentemente, afetou a evolução das universidades na América Latina. A peculiaridade está no que se denomina hibridismo cultural.

Hibridismo cultural deve ser aqui entendido como “um fenômeno histórico-social que existe desde os primeiros deslocamentos humanos,



quando esses deslocamentos resultam em contatos permanentes entre grupos distintos.” (CARDOSO, 2008, p. 79). Tal hibridismo resulta em uma modificação cultural decorrente do contato do migrante com outras culturas e formas de ver o mundo. Destarte as discussões acerca dos pontos positivos ou negativos do hibridismo, para este artigo adota-se a postura de considerar o hibridismo em sua vertente de produção de novos sentidos; seguindo a linha de Canclíni (1992) e Coelho (1997), dentre outros.

#### **4 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA E O HIBRIDISMO**

Os modelos latino americanos de universidade seguem, cronologicamente (embora não no mesmo momento histórico, como já apontado) um caminho similar ao que ocorreu na Europa. Passa-se por um período inicial em que predomina a ideia de controle da universidade filosófica; chega-se ao modelo francês de Napoleão (até o início do século XIX), ao alemão de Humboldt (término do século XIX) e ao modelo norte-americano (metade do século XX), mas de uma forma peculiar – os modelos, na América Latina, não foram simplesmente transplantados – eles sofreram modificações consideráveis decorrentes do encontro da cultura externa com a cultura local, tornando-se, em realidade, modelos híbridos.

O hibridismo começa, timidamente, na chegada das primeiras universidades ‘fundadas’ na América Hispânica. O modelo na Europa sofria a transição do medievalismo para a modernidade, e nessa transição

o ‘novo’, o ‘iluminismo’, o ‘humanismo’, o ‘renascimento’ começavam a dominar a concepção de universidade e a forma de ensinar; porém, ao chegar ao solo da América Latina, tal modelo se defrontou com uma forte tradição colonial ainda medieval, e houve resistência a esse iluminismo que trouxe uma nova forma de pensar, questionar e ensinar.

Acrescente-se a essa resistência, o fato de que, ao serem transplantadas para a América Latina, as universidades não vieram com a essência do desenvolvimento local, até porque foram fruto de uma transferência unilateral, como aponta Krotsch (2009), autor que relembra, ainda, que os universos simbólicos do colonizador e do colonizado eram distintos. Essa ‘falta de impacto’ da universidade na região somente vai mudar no período de independência das colônias, mas o hibridismo estará presente no decorrer dos anos.

Assim, no solo latino-americano, o predomínio foi da universidade medieval, principalmente nas regiões em que o ensino era uma prerrogativa da igreja. Há, contudo, uma diferença entre os países que foram colonizados pelos espanhóis e o Brasil, colonizado por Portugal. No Brasil, inicialmente o domínio era o do modelo jesuítico de Évora, de caráter medieval, sendo que somente em fins do século XVI, o modelo da Universidade de Coimbra, iluminista, começou a dominar a região.

Já nas colônias dominadas pelos espanhóis, além de as universidades surgirem, temporalmente, mais cedo, o modelo mais clerical, da Universidade de Alcalá, esteve presente ao mesmo tempo em que o modelo menos clerical, da Universidade de Salamanca, que se encontrava nas universidades oriundas de decretos reais. De forma geral,

no solo colonizado por espanhóis, o modelo dominante era menos clerical, mais secular e voltado à universidade com fins de servir ao Estado (modelo profissional).

Nas universidades oriundas do modelo de Salamanca, o hibridismo tem destaque logo cedo: as universidades de México (México), Lima (Peru) e Santiago de La Paz (Chile), além de pioneiras dessa vertente menos clerical, tornaram-se, ao longo do tempo, modelos para a maioria das universidades fundadas na América Latina, por terem captado as necessidades locais e desenvolverem estruturas decorrentes da cultura própria da região em que estavam. (STEGGER, 1970).

No século XVIII, surgem organizações educacionais denominadas Academias e Fundações, totalmente separadas do espírito clerical, competindo com as universidades que mantinham sua visão medieval. O Estado foi o principal cliente dessas novas organizações, moldadas para atender a esse ente governamental e dar conta das demandas sociais presentes, em um período histórico de bastante ‘ebulição’, do ponto de vista econômico e social.

Destarte a questão de ‘para quem’ serve a universidade, que será abordado mais adiante, cabe destacar, neste ponto, o quanto as universidades se tornaram fundamentais para a vida pública - elas foram a semente e o esteio que buscava criar a identidade nacional e fortalecer a cultura local, consideradas como forjadoras dos ideais de independência e de integração regional.

A educação, em realidade, era vista como um ponto fundamental para que as nações latino-americanas fossem independentes e ‘próprias’,

no sentido de identidade. Tanto era assim que dois dos mais importantes pensadores e atores no processo de independência latino-americana, Simón Bolívar (Discursos de Angostura, 1819, ed. de 1977) e José Martí (Nuestra América, 1891, ed. de 1983), apresentaram escritos nos quais é clara essa preponderância que dão à educação como fonte de libertação e criação de cultura própria.

Entretanto, apesar das ideias de educação como fator libertário, a independência, em sua essência, manteve o *status quo* do conservadorismo predominante na região e das relações feudais, ainda que tenha aberto o espaço para o ingresso das ideias francesas na vida cultural e intelectual da América Latina, como a reforma educacional de Simón Rodríguez (professor de Bolívar) que tentou implantar propostas das escolas politécnicas existentes na França, mas não conseguiu implantar, na América Latina, a proposição de escola para todos, devido ao conservadorismo e ao elitismo que eram dominantes na visão de mundo dos *criollos* (STEGGER, 1970).

O fato é que, após a independência das colônias, o modelo napoleônico, advindo da Europa, foi o predominante até o final do século XIX. No caso local, as universidades seguiram duas vertentes: a das escolas laicas, de emancipação, representadas pelas universidades estatais que se converteram em nacionais e a das escolas conservadoras, representadas pelas universidades de ordem religiosa (católica).

No final do século XIX e início do século XX, o surgimento das academias e dos institutos não universitários voltados à pesquisa científica quebra essa preponderância do modelo francês. As

universidades voltam-se à criação de identidade e cultura nacionais e, por causa dessa vertente acadêmica, a América Latina recebe uma influência maior do modelo alemão de pesquisa, mas nunca de forma pura, tal e qual foi o modelo humboldtiano na Alemanha, conforme já destacado, principalmente porque, na América Latina, a pesquisa enquanto produção de conhecimento tem uma vertente política e voltada para o Estado que é seu apoiador e ‘cliente’ principal, ao contrário do modelo alemão, no qual a sociedade industrial é seu maior cliente (KROTSCH, 2009).

O ponto principal nesse apanhado histórico está em que, mesmo havendo o hibridismo entre as ideias propostas nos modelos clássicos e as ideias surgidas na execução destes em solo latino-americano, a implantação de modelos advindos de ‘fora’ mostrou-se ineficaz porque não é possível incorporar a educação, como uma peça a ser perfeitamente encaixada a uma forma já pré-existente, a uma outra cultura, com necessidades e visões ideológicas próprias.

No caso da América Latina, é patente que o problema já se inicia, na importação e transposição de modelos, com o público-alvo. Houve um movimento de exclusão da população original. Os nativos, os povos indígenas, foram os que mais sofreram com o transplante cultural – de início, eram ‘incorporados’ ao modelo educacional para serem aculturados; no século XIX, não eram o público-alvo do sistema, o qual, no dizer de Steger (1970), voltava-se para a formação do profissional liberal laico, sob uma visão francesa, ou napoleônica, de universidade.



De igual forma, os nascidos na América Latina tiveram de se incorporar a modelos estruturais que não atendiam a necessidades locais e tampouco compreendiam a cultura original. Um marco que quebra essa lógica de exclusão dos interesses locais está na universidade dos advogados criada por Andrés Bello, no Chile, que leva à formação do profissional local, o advogado latino-americano que compreende a necessidade do lugar e tem uma formação voltada ao atendimento dessa necessidade. A universidade dos advogados, além de marcar uma ruptura nessa tradição de adoção de modelos alienígenas, é um exemplo de hibridismo; contudo, é preciso esclarecer que o atendimento à necessidade local significa o atendimento à classe social dominante (MOLLIS, 2003), com entendimento do contexto cultural local (KROTSCH, 2008).

Em 1918, um outro marco no tocante a hibridismo surge na América Latina – trata-se do Movimento de Córdoba. Suas reivindicações eram: autonomia universitária (o que se enquadraria ao modelo inicial de universidade, no qual era forte a associação de mestres); a ideia de co-governança, em um sistema tripartite de direção, professorado e alunado; a democratização do ensino, abrangendo a classe média; um modelo de educação universitário que fosse público, gratuito e monopolístico. O Movimento de Córdoba, que muito influenciou e influencia movimentos escolares na América Latina, foi o que Krotsch (2009, p. 151) classifica como um ideal latino-americano de co-governo universitário, ainda que mantendo o perfil tradicional de disciplina. Ou seja, um modelo híbrido de base anglo-saxônica.

Completando a evolução histórica, um modelo que merece destaque por seu impacto transversal na América Latina é o modelo norte-americano que surge, no final do século XIX e se estrutura até os anos 1940. Esse modelo tem, por característica principal, envolver a comunidade local na concepção da universidade, mediante a estrutura de conselhos populares, visando atender às necessidades dessa comunidade, bem como aplicar uma visão do saber como algo instrumental e ter uma aplicação imediata do saber (TEIXEIRA, 1960). Com essa visão, o modelo norte-americano agrega, aos eixos então existentes de pesquisa e ensino, a extensão, que se torna o terceiro eixo na missão da universidade, e estimula a massificação do ensino.

No caso da América Latina, a adoção do modelo norte-americano também ocorre de forma híbrida – a preponderância da visão voltada ao atendimento das demandas de mercado – leia-se demandas da indústria, a adoção de critérios de qualidade e produtividade com base nessa indústria, a busca de galgar posições em *rankings* e a massificação são algumas vertentes que demonstram o impacto do modelo próprio norte-americano nos modelos europeus vigentes na região latino-americana.

O modelo norte-americano muito influenciou a adoção de políticas de massificação e retração do Estado como provedor e regulador da Educação – na América Latina, esse movimento ‘massificação’ da educação corresponde ao período de expansão da educação privada (1970/1980), o qual foi caracterizado, também, por uma redução da qualidade e pela presença de diversos organismos internacionais (BID, Banco Mundial, para exemplificar) em ações de investimento na

Educação, com parâmetros internacionais estabelecidos para o desenvolvimento de projetos em prol do crescimento da educação nos países latino-americanos. A palavra crescimento, aqui, é a mais adequada, porque os modelos padronizados podem, na melhor das hipóteses, trazer crescimento, mas não desenvolvimento.

Na metade dos anos 1990, outro elemento merece destaque nesse panorama da evolução da educação superior na América Latina: a educação superior torna-se mais ‘internacionalizada’, em um contexto marcado por domínio das tecnologias de comunicação e de informação, pela proliferação de reivindicações sociais e políticas após décadas de ditadura, pelo surgimento de atores até então ‘minoritários’ no cenário das lutas por igualdade (vide os movimentos indígenas que se levantaram na América Latina).

Ocorre que essa internacionalização, o novo elemento que amplia a complexidade da estruturação de modelos educacionais, também reproduz o domínio do mercado, sendo considerado “periférico, desigual e subordinado”, no dizer de Azevedo e Catani (2013, p. 282); por conseguinte, tal modelo, em que predomina a lógica de mercado na formação, na extensão e na pesquisa, é limitado e opositor às demandas desses grupos minoritários que se levantam no cenário latino-americano para reivindicar uma educação que transforme.

Nesse cenário de crise de paradigmas e de civilização, de desencanto com a ideia de progresso e de desengano com relação à proposta hegemônica que defende a razão instrumental como única alternativa para abordar a realidade, tornou-se imprescindível haver

mudanças nos modelos educacionais, de modo que eles possam, se não abarcar, ao menos tangenciar a complexidade do mundo moderno, internacionalizado e desigual.

## **5 MODELOS E INTEGRAÇÃO – UMA ASSOCIAÇÃO CONCORRENTE OU COMPLEMENTAR?**

A análise dos modelos clássicos de universidade está fortemente associada ao papel que essa universidade deve ter – a quem ela é voltada? Que demanda ela deve atender? Qual a sua concepção e objetivo? Pode-se ter uma visão elitista (preparar os ‘melhores’) ou democrática (formar a todos); pode-se ter uma abordagem mais voltada para o ensino, ou para a pesquisa, ou para a extensão, ou para todos esses eixos, pode ser mais local ou mais globalizada, mas sempre, por trás dessas visões e abordagens, estará presente uma discussão sobre o papel da universidade.

Ortega y Gasset (2007), por exemplo, defendia que a universidade deveria, fundamentalmente, formar pessoas que seriam cidadãos e profissionais cultos, preparados para atender a um mundo complexo, atomizado. Criticava a universidade moderna por ter complicado o ensino profissional e turvado a compreensão sobre quem as pessoas eram, qual o seu papel no tempo atual.

Em essência, o limite ao atendimento da demanda industrial tornou o ser humano uma fábrica de resultados e essa discussão é bastante presente, nos dias atuais, na América Latina que, de forma geral, adotou como premissa o modelo norte-americano com foco na eficácia de

resultados, o que tem sido objeto de crítica por parte de pesquisadores que estudam a educação na região.

Mollis (2003, p. 211) relembra que a segmentação social decorrente do modelo norte-americano é presente na América Latina em estruturas como: formação para quem estuda e formação para quem trabalha; valorização do conhecimento instrumental para atender ao desenvolvimento econômico e subordinação do desenvolvimento local ao que interessa à “dinâmica global” estabelecida pelos países “hegemônicos”. No Brasil, esses interesses estão representados por setores que dominam o mercado financeiro e o agronegócio (AZEVEDO; CATANI, 2013).

Lanz, Fergusson e Marcuzzi (IESALC-UNESCO, 2006) resumem o desenho das universidades latino americanas e caribenhas como uma mescla de modelos que as levam a um dilema: como enfrentar as demandas atuais, as necessidades de inclusão social e econômica, as exigências de flexibilidade, democratização, eficiência e pertinência social cada vez mais crescentes se estão presas à estrutura organizacional e a uma concepção e prática de docência e pesquisa derivada do modelo funcionalista, que é vertical, cientificista e individualista?

Há, ainda, nessa mescla ou esfumaçamento dos modelos clássicos, uma mudança bastante significativa no tocante à ideia de universidade pública. Se no século XX a universidade pública trazia com ela a conotação de relevância social, qualidade científica e os conceitos de equidade e pertinência, no século XXI o predomínio está na universidade

corporativa, “que apela a una finalidad de lucro a favor de intereses privados y contribuye a una segmentación social junto al predominio de las ambiciones de los propietarios.” (MOLLIS, 2003, p. 211).

Sguissardi (2003, s/p.), por sua vez, já identificava no Brasil um modelo semelhante, que ele denomina de “neoprofissional, heterônimo e competitivo”, constituído por uma presença cada vez mais marcante da iniciativa privada, do mercado (indústria) e do governo na determinação de missão, funções e objetivos da universidade.

Outros autores, que estudam os países da América Latina, corroboram essa visão de domínio do ‘mercado’ nos modelos educacionais. Juarros e Naidorf (2007), por exemplo, consideram que a Argentina vive uma disputa entre dois modelos, um mercantilista e outro democrático, preponderando, no primeiro, os desejos e intenções do mercado contra, no segundo, ao objetivo de desenvolver o conhecimento livre e a democratização. Nesses modelos, a integração entre os países não se apresenta enquanto possibilidade de desenvolvimento. O que se observa é a ideia de internacionalização como algo que atenda à demanda do mercado por ‘globalização’, visto de forma bastante superficial.

A fotografia atual demonstra universidades latino-americanas pautadas pelo exercício despótico do poder, pelo isolamento social e pela pedagogia da domesticação (ISEALC-UNESCO, 2006). Seus modelos de funcionamento não assimilam a magnitude e a transcendência do debate que foi gerado pela crise do pensamento moderno. As universidades atuais estão descontextualizadas, sem



produzir profissionais com sensibilidade social, sem valorizar o sentido comunitário, sem colocar um olhar para a integração, entendendo-se tal integração como algo muito mais abrangente do que oferecer conteúdos em outras línguas, que não a de origem, ou receber e enviar estudantes, no movimento clássico de intercâmbio. É perceptível, em todas essas constatações, a forte presença do mercado no campo universitário, nas últimas décadas do século XX e na primeira deste século, trazendo para a educação um propósito predominantemente mercantilista.

Logo, o panorama atual mostra a relação entre modelos universitários e integração muito mais como uma relação concorrente – no sentido de propósitos não coincidentes – do que como uma relação complementar – no sentido de modelos que abarcam a integração como uma ferramenta essencial de desenvolvimento do ser humano de forma mais completa e mais acolhedora das diferenças culturais como fator de aproximação, não de rechaço, julgamento ou classificação (‘ranking’).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A essência dos modelos universitários apresentados no quadro 1 foi se dissipando ao longo do tempo e houve uma tal mistura de concepções, objetivos, público alvo que atualmente não se encontra discussão acerca de propósitos, mas, sim, diversos debates sobre elementos subjacentes aos propósitos, como orçamento, quantidade e/ou prazo em detrimento de qualidade. Ou, em outras palavras, há um predomínio de atores externos como o Estado e o mercado que

influenciam não somente o andar da Universidade, como também sua concepção e objetivos. Fazendo um paralelo às questões que permeiam a geografia política, poder-se-ia dizer que as universidades estão mais preocupadas com os fixos educacionais do que com os fluxos educacionais. Os fluxos facilitam a cooperação e a integração; os fixos, as dificultam.

O desenvolvimento social envolve, no mundo atual, uma reflexão obrigatória sobre integração e potencialização de vantagens comparativas. Trata-se de um cenário complexo, com forças de diferentes envergaduras e poder, em que a assimetria é o polígono mais característico dessa fotografia. Nela, as universidades aparecem pulverizadas, não apenas em seu caráter geográfico, mas também na visão clara de sua razão de ser. Os modelos, que seriam o suporte para a ação da universidade, não foram apenas modificados por hibridismos (o que poderia ser positivo enquanto reconhecimento da necessidade da integração entre os povos por meio da educação, aproveitando as singularidades para reflexão sobre desenvolvimento local), sofreram esfumaçamentos tais que fizeram a base ruir.

No século atual, embora alguns autores defendam o surgimento de modelos como os de mercantilização ou de democratização, ou de modelos neo-humboltianos, neoprofissionais, heterônomos, altamente competitivos, como os aqui exemplificados, entende-se que essa caracterização apenas dá conta de parte da essência de um modelo propriamente dito, como os apresentados no quadro 1. Não se identifica um modelo que seja preponderante neste século XXI, marcado por

muitos regionalismos e fragmentações de toda a natureza. Entretanto, não se pode negar que há certos indicativos que reforçam a forte influência do mercado e até do próprio governo na essência do caráter universitário. Essa forte influência mantém a essência não inclusiva, mesmo ampliando o público, porque reforça o caráter elitista que acompanha a Universidade na América Latina.

Talvez essa complexidade característica da sociedade do conhecimento e da informação tecnológica, ou da sociedade em rede do momento presente, dificulte a localização de elementos que permitam identificar esses modelos mais ‘puros’. Contudo, puros ou não, tais modelos, de fato, constituem-se em elementos de impactos nos esforços rumo à integração entre países e, portanto, seu estudo faz-se necessário para contribuir na montagem do conjunto de elementos que causam evolução e/ou retardo nos esforços de políticas públicas, por trazerem em si, concepções quanto a missão, público e estruturas, determinando o *modus operandi* das instituições universitárias. Logo, devem ser contemplados por pesquisadores que analisam aspectos sociais e econômicos que influenciam o êxito da sonhada integração em um mundo globalizado.

Outra questão que fica registrada, observando-se esse processo de hibridismo cultural, é se a universidade latino-americana continuará adaptando modelos externos de forma mais pontual, se permanecerá se dobrando às exigências de mercado e de governo, e seguirá sem ultrapassar as fronteiras materiais e culturais entre os diversos países que

compõem a região, ou se conseguirá libertar-se das estruturas históricas que a cerceiam e terá um papel relevante na integração regional.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.L.N. de; CATANI, A.M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. *Inter-Ação*, v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013.

BOLÍVAR, S. Manifiesto de Cartagena (1812), Carta de Jamaica (1815), Discurso de Angostura (1819), in: *Escritos Políticos- Simão Bolívar*. (Trad.: Maria Clarinda Braz e Armando Silva Carvalho). Lisboa: Editorial Estampa, 1977, p. 57-70.

CANCLÍNI, N.G. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.

CASTRO, R.C.M.L. *Integração dos países constituintes do MERCOSUL por meio da Educação Superior Universitária*. Análise em uma perspectiva histórico-cultural. 2013. 224 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Interunidades em Integração da América Latina – PROLAM USP – da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COELHO, T. Culturas híbridas. In: \_\_\_\_\_. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Fapesp; Iluminuras, 1997.

CARDOSO, J. B. Hibridismo cultural na América Latina. *Itinerários*, Araraquara, n. 27, p.79-90, jul./dez. 2008. Disponível em: <<<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/1127/914>>>. Acesso em 20 dez.2017.

CHARLE, C.; VERGER, J. História das Universidades. (Historie des universités). Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. – (Universistas). 131 p.

DRÈZE; J.; DEBELLE J. *Concepções da Universidade*. (Conceptions de l'Université). Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

FRANCO, A. A. M. Algumas idéias sobre a missão da universidade. In *Digesto Econômico*, nº. 140, 1958, p. 51-63.

GARCÍA GUADILLA, C. et. al. *Pensamiento Universitario Latinoamericano: Pensadores y Forjadores*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor, 2008.

JUARROS, F.; NAIDORF, J. Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, pp. 483-504, set. 2007. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a06v12n3.pdf>>>. Acesso em 10 dez. 2017.

IESALC-UNESCO. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. 2006. Disponível em: <<[http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-100800_archivo_pdf.pdf)>>. Acesso em 10 set.2014.

MARTÍ, J. Nossa América. In: *Nossa América. Antologia*. Textos de José Martí selecionados por Roberto Fernández Retamar. Maria Angélica de Almeida Trajber (trad.). São Paulo: HUCITEC; Associação Cultural José Martí, 1983, pp. 194-201.

MOLLIS, M. Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. In: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Mollis, M. et al. 1ª ed. Buenos Aires: Clacso, 2003. 224 p.

ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la universidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, s.l, 2007. Clasicos del pensamiento – Biblioteca Nueva, edición de Jacobo Muñoz, 171 p.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: *26ª reunião da Anped*. Novo Governo. Novas

Políticas?, 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <<<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf>>>. Acesso em 10 dez.2017.

STEGER, H.A. As universidades no desenvolvimento social da América Latina. (Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas). Tradução de Heinrich Alois Koenig; Vamireh Chacon. Rio de Janeiro – GB: Tempo Brasileiro Ltda, 1970.

TEIXEIRA, A. Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: MEC; n°. 78, vol. XXXIII; abril-junho, 1960, pp. 63-74.

WOLFF, R.P. *O ideal da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.



# **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA COMUNIDADE PLURILÍNGUE/PLURICULTURAL NO PARAGUAI**

Marlene Niehues Gasparin <sup>7</sup>

Maria Elena Pires-Santos <sup>8</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A busca de integração, aceitação e convivência no país em que nascemos, mas onde muitas vezes também somos reconhecidos como o Outro, o estrangeiro, muitas vezes se torna ainda mais conflitante no contexto escolar. Lembro-me que, quando era aluna, no assentamento<sup>9</sup> em que nasci, denominado Tupilandia, no Paraguai, meus colegas

---

<sup>7</sup> É doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PLE), pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais/ILAACH, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA - 2019. Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas (UNIOESTE). E-mail: marlenegasparin@hotmail.com

<sup>8</sup> Possui graduação em Português e Francês pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado pela UNICAMP e pela UFSC. É professora Associada C da Unioeste, dos Cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do Mestrado e doutorado em Letras e do Profletras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: mel.pires@hotmail.com

<sup>9</sup> O termo ‘assentamento’ é utilizado nos documentos oficiais da escola local para indicar a localidade que não é considerada nem como colônia, nem bairro ou município, embora seus habitantes sempre utilizem o termo comunidade. No Paraguai, essa denominação se refere a um território onde se desenvolvem relações de vida e produções diferentes, tendo como finalidade a valorização da agricultura em pequena escala, com mão-de-obra familiar.

paraguaios enfatizavam que eu falava “em brasileiro” e eu, envergonhada, logo respondia: “eu não falo em ‘brasileiro’, eu falo em português e português de Portugal”. Era a maneira que eu encontrava de me identificar como pertencendo a um “imaginário linguístico” que, naquela época, me parecia mais prestigiado, já que, naquele contexto, ser brasileiro e falar “em brasileiro” era sinônimo de deboche, o que me fazia sentir excluída, estrangeira, mesmo tendo nascido no país e sendo registrada como paraguaia. Nesse contexto, convivi e transitei entre várias línguas: portuguesa, no meio familiar; espanhola e guarani, na escola, como línguas oficiais e de educação bilíngue; jopara (língua resultante do entrelaçamento entre guarani e espanhol), na interação com os sujeitos locais, tanto no contexto escolar, como no entorno social. Quando vim para o Brasil – país de origem dos meus pais – após concluir o Ensino Médio, vivenciei a mesma realidade, agora em outra ordem.

Durante a graduação em Letras Português/Espanhol, eu era considerada paraguaia e, quando os colegas e mesmo alguns professores me perguntavam se falava as línguas do Paraguai, principalmente a língua guarani, eu muitas vezes respondia que não, embora falasse espanhol, jopara e guarani. Essa era a forma de me invisibilizar, para que não me tratassem com preconceito, pois ouvia muitos comentários dizendo que, enquanto eu não ignorasse e parasse de utilizar as línguas espanhola e guarani, eu jamais iria aprender a língua portuguesa de forma adequada e correta e, conseqüentemente, não concluiria o Curso de Letras.

Assim, ao retornar ao contexto onde nasci e estudei para realizar minha pesquisa de Mestrado, percebi o quão recorrente são, ainda, os conflitos sociais e linguísticos vividos pelas pessoas locais. Segundo relatos dos moradores da comunidade, a língua é um fator que os marca e os divide nas práticas sociais, impossibilitando certas convivências. Para os sujeitos imigrantes, o fato de ser diferente, ser imigrante e falar outra língua é sinônimo de repressão, de vergonha e, muitas vezes, de depressão, como relata uma moradora, Dona Ana<sup>10</sup>: “A única linguagem que consigo entender deles é o sorriso, se eles sorriem eu respondo com outro sorriso. Por isso prefiro ficar em casa!” (Diário de Campo – 04/10/14).

Frente a esse panorama, a realização da presente pesquisa teve como motivação, em primeiro lugar, a possibilidade de contribuir para uma reflexão sobre a configuração escolar da comunidade de Tupilândia, a partir de práticas linguísticas locais. Em segundo, aponto a expectativa de poder contribuir também para a compreensão de contextos plurilíngues que estão muitas vezes invisibilizados, buscando dialogar com outras pesquisas realizadas em diferentes áreas de conhecimento, com a finalidade de dar visibilidade à diversidade linguística e cultural como constitutiva de qualquer país.

Por conseguinte, meu objetivo nesta pesquisa foi compreender como as políticas linguísticas oficiais do Paraguai, voltadas para a educação bilíngue espanhol/guarani, são empreendidas na escola da

---

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, para a transcrição dos dados e para as análises foram utilizados nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa.

comunidade de Tupilandia, local em que se entrelaçam as línguas espanhola, jopara, guarani e portuguesa e como são construídas as representações das identidades linguísticas, nesse contexto plurilíngue e pluricultural.

Para desenvolver os objetivos propostos, parto das seguintes perguntas de pesquisa:

1) Como as políticas linguísticas educacionais são empreendidas na comunidade escolar de Tupilandia, tendo em vista as línguas guarani, espanhol, português e jopara?

2) Como são construídas as representações das identidades linguísticas, nesse cenário plurilíngue e pluricultural?

A escola, como uma instituição protagonista na socialização de novas culturas e, muitas vezes, legitimação de hegemonias culturais, torna-se cenário importante de pesquisa, sem se perder de vista o contexto social local e translocal do qual faz parte. Nesse sentido, Jung (2013) afirma que a escola tem um papel central na construção e na (in)visibilização dos fatores que constroem as diferenças, as quais implicam em aspectos como vantagens ou desvantagens pois, de certa forma, a configuração de uma comunidade também se reproduz na escola mediante as escolhas dos alunos, professores e agentes, nas práticas educacionais.

Este artigo, que corresponde a um recorte da dissertação de Mestrado, está dividido em três seções. Na primeira, apresento o complexo contexto pluricultural/plurilinguístico de pesquisa e a abordagem teórico-metodológica para posterior realização da análise.

Na sequência, uma reflexão sobre as políticas linguísticas e a educação bilíngue, no contexto de pesquisa, caracteriza a segunda seção. A terceira, aborda as representações atribuídas às diferentes línguas pelos sujeitos locais. Por fim, apresento as considerações finais.

## **2 A COMPLEXIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL DO CENÁRIO:**

*CASTELLANO MISMO MUCHOS NO ENTIENDEN, Y EL GUARANÍ ES  
MUI DIFÍCIL Y NOSOTROS PROFESORES NO ESTAMOS  
ADAPTADOS AL GUARANÍ PURO, HABLAMOS MÁS EL JOPARA  
(PROF. MARCOS)*

A comunidade aqui focalizada está localizada em um assentamento denominado Tupilandia, na área rural do município de Yuty, o qual tem sua história ligada à presença dos primeiros missionários franciscanos no Paraguai, no ano de 1600. Localizada a 40 quilômetros de distância de Ciudad del Este, Tupilandia foi formada há mais de 35 anos e as primeiras famílias a ocupar e construir a comunidade foram brasileiros que migraram do Brasil à procura de terras e novas oportunidades de trabalho, na década de 1970. Posteriormente, com a chegada de famílias paraguaias, o assentamento passou a contar com aproximadamente 100 famílias, entre elas, paraguaios, brasileiros/“brasiguaios”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> “Brasiguai” é a denominação atribuída aos brasileiros que se deslocaram para o Paraguai e se refere tanto àqueles que lá permanecem como aos que retornaram ao Brasil (PIRES-SANTOS, 2004).

A escola Nuestra Señora del Carmen é a única instituição pública do local. Fundada em 1994, atende ao Ensino Fundamental desde a pré-escola até o 9º ano, recebendo alunos da comunidade e de outras regiões mais próximas. À época da pesquisa, contava com 150 alunos aproximadamente, dentre estes paraguaios, “brasiguaios” e filhos de brasileiros ou descendentes dos próprios “brasiguaios” que vivem na região.

Na narrativa de um dos moradores, é possível recuperar um pouco mais da história da constituição do local:

**Excerto 1 - Entrevista com o Sr. João, pioneiro da comunidade**

*Se deu a origem Tupilandia por causa de uns quantos imigrantes brasileiros, famílias brasileiras, e formamos uma comunidade e denominaram Tupilandia que significa, terra de tupi, índios brasileiros, que se diz que tupi e guarani foram dois irmãos e dois cacique e viviam no Brasil. Os dois se desentenderam e o guarani passou o Rio Paraná e se instalaram desse lado que é o Paraguai [...] Foi denominada Tupilandia por um padre paraguaio em 1978, que celebrou a primeira Missa neste lugar, em 26 de novembro desse ano (Entrevista realizada em 04/10/14).*

A migração de brasileiros para o Paraguai aconteceu com mais intensidade entre 1960 e 1970 devido à oferta de terras férteis e baratas no país. Os agricultores brasileiros migraram para o leste paraguaio devido ao fato de o presidente paraguaio, Alfredo Stroessner, ter iniciado uma aproximação com o Brasil, criando a Marcha para o Este, na tentativa de colonizar amplos espaços rurais, com o objetivo do próprio desenvolvimento rural. Um dos fatores que evidencia esse movimento de aproximação entre brasileiros e paraguaios, na fronteira, foi a criação da Ponte da Amizade, nessa mesma época (PIRES-SANTOS, 2004). As pessoas que migravam para o Paraguai eram



praticamente pequenos agricultores que partiam em busca de novas terras, conforme mostram Pires-Santos (2004), Florentin (2010) e Albuquerque (2010).

Assim, se esse local foi primeiramente formado por brasileiros, não é a língua portuguesa que mais circula no local, na atualidade, mas o jopara, tanto na escola quanto na comunidade. Porém, não sendo reconhecida como língua, mas como espanhol “errado” ou guarani “errado”, além de ser uma língua basicamente oral, não é tão prestigiada quanto o espanhol, que simboliza progresso socioeconômico e educação formal. Quanto ao guarani, também língua oficial do país, é considerado o símbolo de identidade nacional, tendo sido recentemente elevado à categoria de língua oficial do MERCOSUL<sup>12</sup>, ao lado do espanhol. Já o português representa o ser brasileiro, o ser estrangeiro e, nessa localidade, é a língua restrita aos brasileiros e filhos de brasileiros, considerados “brasiguaios”. Essa configuração local caracteriza uma realidade plurilíngue e pluricultural. Estas quatro línguas, por conseguinte, carregam consigo diferentes valores simbólicos dados pelos seus falantes e não falantes, ao construírem significados nas diferentes práticas sociais.

O processo de adaptação e aprendizagem formal das línguas oficiais (espanhol e guarani) por parte dos alunos brasileiros/“brasiguaios” e também paraguaios é contínuo e complexo pois, embora o sistema educativo do país seja bilíngue, conforme consta

---

<sup>12</sup> MERCOSUL – Mercado Comum do Sul.

na Constituição Nacional de Educação de 1992, o jopará, língua de interação rotineira, não é reconhecido como língua, embora faça parte das interações em sala de aula. O espanhol, majoritariamente presente no setor urbano (MELIÁ, 2012), em sua versão escolarizada, não faz parte das práticas dos alunos, a não ser na escola, principalmente em sua forma escrita. Por outro lado, o guarani que, segundo o autor, está mais presente nas práticas de linguagem da zona rural, não encontra referência, por parte dos alunos, no guarani padronizado da escola. Esse fato talvez possa ser explicado porque, frente a um cenário reconhecidamente plurilíngue - evidenciado principalmente pela presença de diferentes povos indígenas no país - pode-se deduzir que, para que o guarani fosse elevado à categoria de língua oficial, muitas outras línguas indígenas - que certamente fazem parte dos repertórios linguísticos dos alunos e moradores - foram silenciadas. Esses dilemas próprios de países bilíngues permite pensar na invisibilização de outras práticas de linguagem de grupos minoritarizados, como as demais línguas indígenas, as línguas de imigrantes, as línguas de sinais, a própria língua jopara que, por sua vez, é perpassada por muitas contradições decorrentes de fatores históricos referentes à (des)colonização. Apesar dos conflitos apontados, cabe ressaltar a importância de o Paraguai ter oficializado uma língua de origem indígena e estabelecido o ensino bilíngue obrigatório.

Para focalizar esse cenário sociolinguisticamente complexo, a orientação teórico-metodológica foi pautada na área da Linguística Aplicada e da Etnografia (MOITA LOPES 2006; KLEIMAN;

CAVALCANTI, 2007; GARCEZ; SCHULZ, 2015; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015; VAN DER AA; BLOMMAERT, 2015), pelo fato de proporem a problematização de questões situadas, propiciando a compreensão dos significados locais produzidos pelos atores sociais. Seguindo estas orientações, a geração dos registros e posterior análise dos dados foram realizados mediante observação participativa, gravação de áudio, gravação em vídeos, entrevistas abertas (não estruturadas) e registros em diários de campo.

De acordo com estas vertentes teórico-metodológicas, a língua(gem) não é vista como homogênea e estável, mas reconhecida na mobilidade e no ‘hibridismo’ (CANCLINI, 2011) cultural e linguístico, dando impulso ao multilinguismo e multiculturalismo. Conforme Van der Aa; Blommaert (2015), estas abordagens nos sensibilizam sobre as práticas de linguagem nas instituições sociais, contribuindo para que possamos questionar as decisões arbitrárias sobre as formas como os sujeitos devem falar, escrever e se comportar, mesmo que estas sejam alheias às suas práticas. Assim, as vozes que estavam silenciadas, podem “se fazer ouvidas” (ALTENHOFEN, 2012, p. 97, aspas do autor), ou seja, é necessário substituir nossa pretensão de ‘dar voz’ para a possibilidade de ‘garantir voz’ nos embates sociais.

Seguindo essas orientações epistemológicas, no momento da exposição dos objetivos da pesquisa, na escola, alguns professores comentaram sobre a possibilidade de eu estar fazendo uma pesquisa que pudesse, de certa forma, prejudicar a escola, ao compará-la com outras escolas, principalmente por eu estar partindo de um contexto brasileiro.

Essa indagação foi feita pelo professor Marcos: *Aninteke rekomparase la ore escuela amuiteguavare, brasilpenço outra cosa* [Só não queira comparar nossa escola com as de lá, pois, no Brasil, é outra coisa] (Diário de Campo, 06/11/2014).

Diante desse questionamento e de outras inquietudes, foi necessário explicar que minha presença na escola não tinha a finalidade de estabelecer comparações, evidenciando-se a adequação das abordagens ancoradas na Linguística Aplicada e na Etnografia que têm como orientação justamente a problematização de práticas situadas e não a generalização.

Assim, dentre os cinco professores da escola que se disponibilizaram a participar das entrevistas e contribuírem de outras formas, dois cederam suas aulas para serem observadas. No contexto escolar foram realizadas entrevistas abertas com alunos e professores e também com pessoas da comunidade. Essas escolhas se pautaram em Erickson (1986), para quem o investigador pode buscar lugares ou fatores específicos dentro do contexto onde haja mais probabilidade de acontecer algum determinado fato para que se possa compreendê-lo em sua complexidade.

Para dar sequência à visualização do cenário plurilíngue e pluricultural, na próxima seção trago a configuração das políticas linguísticas/educacionais, no Paraguai.

### **3 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS/EDUCACIONAIS:**

*ESSA PARTE QUE VEM ESCRITA EM GUARANI É PERDA DE TEMPO  
APLICAR E UTILIZAR, UMA QUE OS ALUNOS NÃO ENTENDEM ESSE  
GUARANI, GUARANI.. (PROFA. PERLA)*

Lidar com as língua(gem), intervir em suas práticas e definir sua utilização, sempre foi interesse de determinados grupos direcionados por ideologias políticas, como nos esclarece Calvet (2007), afirmando que sempre houve a intervenção humana sobre as questões linguísticas como forma de legislar ou determinar o uso de determinadas línguas. Para o autor, o poder político, desde sempre, impôs essa ou aquela língua como representativa de um valor simbólico do Estado.

Calvet (2007) considera o aspecto nacional ou estatal da política linguística como uma questão importante para a definição ou determinações sobre o uso da língua. Para ele, por mais que qualquer grupo possa elaborar uma política linguística, seja na família (políticas linguísticas familiares), ou em grupos sociais, decidindo sobre certo uso linguístico, somente o Estado dispõe de poder e de meios suficientes para o avanço no sentido de planificação linguística e, efetivamente, pôr em prática suas escolhas, efetuando uma política linguística dominante.

Também tratando das políticas linguísticas dominantes que envolvem Estado-Nação, Hamel (1993) mostra que as políticas de dominação linguística refletem as dominações sociais tanto na época colonial como após o fim do colonialismo. As línguas dos colonizadores ainda permanecem dominantes sobre as línguas das

minorias locais, trazendo assimetrias e conflitos como resposta do sistema colonial.

Considerando as complexidades subjacentes ao conceito de políticas linguísticas, compartilhamos da concepção de Maher (2013, p. 119) que denomina a(s) política(s) linguística(s) como intervenções que propõem afetar, de qualquer maneira, “os modos como as línguas se constituem” com respeito às suas regras de uso, suas estruturas gramaticais e as maneiras como elas são utilizadas. A autora entende que a política linguística e o planejamento linguístico devem ser vistos como inseparáveis, já que são processos que se constituem e são interdependentes, ambos envolvendo uma interferência no destino de uma ou várias línguas, que se repete em diferentes e diversas situações sociais.

Por conseguinte, as formas de fazer política linguística, tanto no modo geral quanto local, se refletem, também, nas políticas linguísticas/educacionais do Paraguai, ao adotarem oficialmente o sistema bilíngue espanhol/guarani como modelo de uso de língua e implementação do sistema de educação bilíngue, no território.

As Políticas Linguísticas do Paraguai vêm defendendo o bilinguismo nacional desde a constituição de 1992, após a ditadura militar, com a elaboração da Nova Carta Magna, na reformulação da Constituição do Estado Nacional e, a partir daí, a língua guarani foi reconhecida não só como nacional, mas também, como oficial do país, juntamente com a língua espanhola, dando origem ao que denominam de país bilíngue (PENNER, 2012; LUSTIG, 1996). A partir das



observações sobre os artigos 77 e 140<sup>13</sup>, que tratam das línguas e do ensino da língua materna, percebe-se que existem muitas contradições e políticas de invisibilidade, principalmente em relação à diversidade de línguas do país.

Embora a oficialização do guarani represente uma importante política linguística, justamente porque traz para o cenário uma língua minoritarizada que é também língua oficial do MERCOSUL, o bilinguismo oficial tem um efeito perverso, ao silenciar as demais línguas. O resultado fica evidente quando os participantes desta pesquisa, ao serem indagados sobre a língua que falam, dizem falar “errado” tanto o guarani como o espanhol, pois utilizam o jopara, língua que, segundo eles, atrapalha as possibilidades de ampliação da inserção social dos filhos. Além disso, as línguas dos imigrantes e outras variedades linguísticas que circulam no contexto social e no escolar não são visibilizadas, legitimadas ou reconhecidas como línguas funcionais. Assim, podemos dizer que existem grandes contradições entre o modelo de bilinguismo implantado e a prática propriamente dita.

Segundo Demellenne (2007), no território paraguaio as diferentes línguas e culturas se manifestam em áreas geográficas diferentes e têm características particulares devido às adaptações dos povos aos diferentes fatores, sejam eles políticos, econômicos, históricos ou afetivos. Assim, segundo o autor, ao estudar e analisar os fatores linguísticos e culturais do país é importante se distanciar da “dicotomia

---

<sup>13</sup> Documento disponível no site: ([http://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp\\_pry-int-text-const.pdf](http://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp_pry-int-text-const.pdf)) (acessado dia 02/07/2015) Constitución de la República de Paraguay, 1992.

Hispano-Guarani e se aproximar de um Paraguai multiétnico, multicultural e multilíngue<sup>14</sup>” (p. 4).

A perspectiva levantada pelo Ministério de Educação do Paraguai, diante da implantação do ensino bilíngue nas escolas, apoia-se na ideia de formar indivíduos bilíngues coordenados, isto é, competentes nas duas línguas oficiais do país para participar de qualquer prática social (PERES, 2001). Todavia, diante dos contextos sociais locais, de realidades linguísticas diferenciadas, o modelo não é flexibilizado e adaptado e, na prática, é difícil um ensino bilíngue reconhecer as diferentes realidades sociolinguísticas dos alunos. Segundo Penner (2012), essa ideia inovadora não procede, pois os alunos convivem com práticas linguísticas e culturais diferentes das implantadas pelo Estado e os próprios professores também não têm formação específica na língua guarani escrita.

A ideia de um país bilíngue é uma construção ideológica historicamente dada que visa à unificação de língua ‘pura e bem delimitada’ (BLOMMAERT, 2011). Essa concepção, mesmo após longos anos de oficialização do guarani, ou seja, desde 1992, ainda é notória no sistema educacional Paraguai, quando se observa, por exemplo, os livros didáticos dos professores e alunos, pois parece haver uma intensificação da ideia de purismo linguístico, o que resulta na fala dos professores de que os alunos não entendem essa língua. A escola, como bem coloca Bourdieu (1996), é resposta do Estado e está

---

<sup>14</sup> “dicotomía Hispano–Guaraní y nos permita acercarnos a un Paraguay multiétnico, multicultural y multilingue” (Tradução minha).

constituída por fatores que são direcionados pelo Estado no seu sentido ‘físico e simbólico’.

Quando à língua portuguesa, esta tem um caráter de língua minoritarizada pelos olhos da comunidade, principalmente pela comunidade escolar, pois não tem espaço como língua legítima e funcional. Segundo Altenhofen (2013, p. 100:102), o espaço escolar, muitas vezes, está repleto de exemplos de “insensibilidade cultural para o plurilinguismo e as especificidades da língua minoritária do aluno” e, sendo assim, torna-se significativo que a escola assuma uma “consciência plurilíngue e pluralista” de forma que garanta o espaço de diferentes mundos sociais. As escolas costumam ser o “túmulo das línguas” e para desconstruir isso, é essencial haver um foco ou atenção para a elaboração e execução das políticas linguísticas que visem manter e desenvolver a vida das línguas em diferentes contextos.

De acordo com Maher (2007, p. 255) a educação de grupos minoritarizados “depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislação a eles favoráveis, mas também, da educação do seu entorno para garantir esse respeito”.

Conforme depoimento de dois professores, como veremos a seguir, tanto os alunos e professores quanto a comunidade paraguaia em geral, nesse contexto, falam praticamente a língua ‘jopara’. A professora Perla é “brasiguiaia”, tem como língua materna a língua portuguesa, porém compreende também o guarani e o espanhol. Filha de brasileiros que moram na comunidade de Tupilandia, é professora

de Ciências e leciona em escolas próximas à comunidade. O professor Marcos é paraguaio e mostra ser mais fluente na língua jopara.

### **Excerto 2 - entrevista com os professores Marcos e Perla**

***Professor Marcos:** El Ministerio exige que los profesores apliquen y utilicen solamente los dos idiomas, o sea, que seamos bilingües...pero nosotros acá convivimos con el jopara... el **castellano**<sup>15</sup>, **castellano** mismo muchos no entienden y el **guaraní**, **guaraní** es muy difícil, y nosotros profesores no estamos adaptados al guaraní puro, **hablamos más el jopara**. El guaraní que viene en el libro didáctico es complicado, el setenta por ciento no utilizamos la parte del guaraní [...] a mi punto de vista es una deficiencia del sistema educativo puesto que no hay un seguimiento desde que se adoptó el guaraní en el sistema educativo, es un gran problema pues no hay una capacitación seguida para los profesores. (Entrevista realizada em 08/11/14).*

***Professora Perla:** Os professores não são formados no guarani mesmo... Tinha uma escola aqui próximo que tinha um projeto **de ensinar e aprender só o guarani puro**, mas depois acabou, pois os alunos não conseguiam se comunicar com os outros, pois o guarani deles era muito difícil e diferente... O livro didático eu comprei, é bastante caro e os alunos não têm acesso a nenhum livro, eles copiam o que a gente passa no pizarron e o que dictamos, e pra você ver, essa parte que vem escrita em guarani é perda de tempo aplicar e utilizar, uma que os alunos não entendem esse guarani, guarani, e outra, que não tem tempo... A gente dá tudo rapidinho, as aulas não rende. (Entrevista realizada em 07/11/2014).*

As vozes desses professores desvelam inquietações e evidenciam suas estratégias para lidarem com a interculturalidade e as línguas na sala de aula, em consonância com o que também afirmam Fritzen e Ristau (2013). Quando o professor Marcos utiliza o termo ‘*castellano, castellano*’ e ‘*guarani, guarani*’, está reforçando a ideia do castelhano

---

<sup>15</sup> As denominações castellano e espanhol são utilizadas para fazer referência à mesma língua. Língua espanhola remete àquela do colonizador, sendo dessa forma que consta nos documentos de oficialização da língua. A denominação de língua castelhana remete à região de Castela, sendo mais comumente usada pelos povos latino-americanos para se referir às suas práticas de linguagem. Disponível em: <http://www.soespanhol.com.br>, acesso em março/2014.

e guarani tidos como o modelo ‘correto’ e puro, só presente nos livros didáticos e que deve ser ensinado nas escolas.

Podemos observar que, por meio do depoimento dado pela professora Perla, nessa escola a implantação do ensino da língua guarani padronizado, como forma de revitalização, não obteve êxito, pois, na sua modalidade escrita é uma língua de difícil acesso e não faz parte do repertório dos alunos da comunidade em geral. Tanto é que tiveram que declinar desse procedimento de ensino. Como argumenta a professora ‘*os alunos não conseguiam se comunicar com os outros, pois o guarani deles era muito difícil e diferente*’.

Na sequência, apresento uma interação em sala de aula gravada em áudio. O conteúdo refere-se ao ensino da língua guarani, na 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Nesta sala, havia somente uma aluna ‘brasiguiaia’ (Mirta), cujo pai era brasileiro e mãe paraguaia. No entanto, não notei em nenhum momento que ela tivesse dificuldade para interagir com os colegas e o professor. Segundo ela, só fala português em casa e consegue se comunicar muito bem em ‘guarani’, pois o fato de falar português não interfere no falar guarani.

O conteúdo que o professor iria ditar era um conto, o qual estava escrito na língua guarani padronizada.

**Excerto 3 – aula de guarani - (04/11/2014)**

13 → Pedro: (*empresta um lápis para Mirta*)

14 → Mirta: **thank you**, gracias mante [*obrigada (i)*]

15 → Pedro: oîma (*está bem!*)

16 → Professor: buenoke..inglespema ñaïne’e ko’anga ra’e( rissos) [*ah tá bom! Até em inglês estamos falando agora então né!*]

17 → Pedro: che muchila ahejatante ko’ape [*minha mochila vou deixar aqui mesmo.*]

18 → Professor: *sii..pende ykerente peheja //donde dice nombre, pemoi pende rera [sim, deixem do lado de vocês // onde está escrito o nome, coloquem seus nomes.]*

19 → Professor: *Pe escrivi iguype, titulorâ, Japu há Japu 'i...[escrevam debaixo como título, mentiroso e mentirozinho.]*

20 → Maria: *peaiko profesor dictado guaranime paiteta hina? [este ditado vai tudo em guarani, professor?]*

21 → Professor: *si, todo em guarani [sim, tudo em guarani]... (olhando para os alunos) ñaimembapa? [já estamos prontos?]*

22 → Alunos: *siiii*

23 → Professor: *yo les voy a dictar palabra por palabra y no es necesario que repitan la há'eva..sipa?...ndatekotevei perrepeti jevy la há'eva...[eu vou ditar para vocês palavra por palavra e não é necessário que repitam o que eu digo, está bem? (o professor repetiu novamente o enunciado em guaraní)*

..... *cuiden el acento nasal [cuidem do acento nasal]*

..... (começa) *petê – [um]*

Pelo excerto, percebe-se que, tanto o professor quanto os alunos falam jopara como, por exemplo: *yo les voy a dictar palabra por palabra y no es necesario que repitan la/espanhol/ há'eva..sipa/guarani?*. Um exemplo que chama a atenção é quando, na mesma palavra, encontra-se o espanhol e o guarani, para a construção do sentido pretendido, como em *inglespema*. Por mais que seja uma aula de guarani, o professor opta por falar 'jopara' para que os alunos consigam acompanhar a aula. Isso evidencia a importância da mediação e intervenção do professor na ação do aluno.

Tanto o professor quanto os alunos, em alguns momentos, utilizam palavras do castelhano, por exemplo, a Maria (linha 20) utiliza a palavra *profesor* sem falar o seu equivalente em guarani; segundo o professor, eles sabem que no guarani o equivalente é *mbo'ehár*. Essa opção não quer dizer que ela não conheça a palavra, o que acontece é que esta é a prática de linguagem que surge do contato mais habitual e costumeiro entre as duas línguas. Em nenhum momento foi usada a

expressão *mbo'ehára*, nem nas horas de intervalo, nem em conversas mais descontraídas. Assim também acontece quando o professor fala *pe escriví*, em que a segunda palavra é do castelhano *escribir* e seu equivalente no guarani é *haí*. Observe-se que esta palavra também está escrita em jopará, ocorrendo a transcrição do -b para -v (*escribir/escrivita*), que pertence ao fonema do guarani, evidenciando a impossibilidade de separar as duas línguas em códigos independentes. Esta transitoriedade entre as duas línguas, nesse contexto, se torna bastante comum e compartilhada. Assim, o professor traz a vivência local para as suas aulas.

Na fala de Mirta (linha 14), quando utiliza a forma do inglês *thank you*, para agradecer ao colega, o professor responde de maneira irônica *buenoke..inglespema ñañe'e ko'anga ra'e (risos) [ah tá bom! Até em inglês estamos falando agora então, né!]*, insinuando que é uma prática pouco comum em sala de aula, uma vez que o inglês não é estudado como disciplina na escola. O exemplo também nos mostra que a língua inglesa poderia ser mais uma língua que circula no contexto, além das outras já mencionadas, como o italiano e o alemão, comuns entre os imigrantes brasileiros que se deslocaram da região Sul do Brasil.

A seguir, trago outro excerto sobre uma aula de espanhol, também na 4.<sup>a</sup> série. O texto que estavam trabalhando era também um conto, escrito na língua castelhana. O professor precisou lê-lo pausadamente com os alunos, explicando em jopara, para que conseguissem compreender. O professor copiou o texto da internet e distribuiu cópias para os alunos. Durante a leitura, foi perguntando para os alunos o



equivalente das palavras na língua guarani. Segundo ele, era uma estratégia para trabalhar as duas línguas no contexto.

**Excerto 4: aula de espanhol (05/11/2014)**

24 → Professor: *Agueru peeme peteê texto ara vai rehegua jaleehagua há jajapohagua tembiapo uperire. Jalee mboyve pereta cheve alguna cosa que viene con la lluvia.. [Trouxe para vocês um texto sobre o mal tempo, para ser lido e trabalhado. Antes de ler vocês vão me dizer alguma coisa que vem com a chuva]*

25 → Pedro: *Ara vera professor [relâmpagos, professor]*

26 → Professor: *Mbaeiko he'ise la Ara verá castellanope? [O que quer dizer relâmpagos em espanhol?]*

27 → Márcia: *Relâmpagos*

28 → Profesor: *Muy bien, ¿otra cosa que viene con la lluvia? [Muito bem, outra coisa que vem com a chuva?]*

29 → Marcia: *Yvytu [vento]*

30 → Profesor: *Ha mbaeicha ja'e la ivutu españolpe? [e como se diz para o vento em espanhol?]*

31 → Márcia: *Viento*

32 → Profesor: *Viento ajepa? [vento, não é?]*

33 → Maria: *Araí, profesor [nuvens, professor]*

34 → Profesor: *Sí, arái avei. //Koánga peleeta mbeguemi entre dos ko cuento ha upei ñañomonguetata hese titolado 'La noche y la luna'.*

*[Sim, vento também //agora vocês irão ler bem baixinho, em dupla, este conto, depois vamos falar sobre ele, cujo título é 'A noite e a lua']*

Nesta interação, percebe-se que, mesmo sendo uma disciplina de Língua Espanhola, não houve muita exigência por parte do professor em manter o espanhol, ocorrendo o mesmo que na aula de guarani, ou seja, o uso do jopara. Assim, se observa que a política linguística local, que favorece a prática do jopara, tem significação e função, e que o professor procura negociar os sentidos, ocorrendo maior aproximação e acompanhamento dos conteúdos entre professor e alunos.

Devido à dificuldade de compreensão que os alunos têm diante da língua a ser ensinada, o processo de ‘translinguajar’ (LASAGABASTER E GARCIA, 2014; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA, 2013) se transforma numa ferramenta pedagógica e política bastante eficiente que ajuda na compreensão dos conteúdos propostos gerando, assim, um significativo contexto de diálogo e interação entre professor e alunos em sala de aula, para construir conhecimento, dar sentido aos seus mundos e “garantir voz” (ALTENHOFEN, 2013) a todos os participantes.

A translinguagem, segundo Lasagabaster e Garcia (2014), proporciona maior facilidade na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e também ajuda a desenvolver a língua mais fraca diante da mais forte, fazendo com que os alunos, mediante o uso das diferentes línguas consigam, com maior facilidade, acompanhar e desenvolver os conteúdos em sala de aula. Segundo as autoras:

El translanguaging ayuda a fomentar la capacidad de reflexión de los estudiantes bilingües, les ayuda a comprender los contenidos trabajados en clase, al tiempo que desarrollan prácticas lingüísticas y de alfabetización que les facilitan la realización de las tareas académicas (LASAGABASTER e GARCIA, 2014, p. 15).

Focalizando contexto similar ao aqui apresentado, as autoras defendem que os resultados são melhores quando os estudantes que falam uma língua minoritária recebem instrução em tal língua.

De acordo com as autoras, existem quatro possibilidades possíveis para a implantação de uma pedagogia da translinguagem para o trabalho diário em sala de aula e programas de estudo: a) calar a crença, na qual alguns professores receberam sua formação, de que as línguas devem

ser mantidas e ensinadas de forma separada; b) desconstruir a ideia de que somente o professor bilíngue pode abraçar a proposta dada pela pedagogia da translinguagem. Segundo as autoras, é obvio que há professores que não conhecem todas as línguas faladas nas aulas, mas todo professor pode participar deste modelo bilíngue dinâmico<sup>16</sup>. Quando o professor se aventura a utilizar algumas palavras da língua dos alunos que ele desconhece, de certa maneira está dando exemplo para que seu aluno também utilize e fale a língua considerada mais fraca; c) implantar a translinguagem na avaliação, para não confundir o conhecimento dos alunos frente à disciplina ou à lição, com seu repertório linguístico; d) tratar as propostas da translinguagem a partir de uma perspectiva mais oficial, isto é, fazer com que as formações de professores reconheçam o potencial desta nova pedagogia e incorporá-la às suas práticas.

Na aula em foco, os alunos demonstravam, também, que tinham certo receio ou dúvida em responder quando o professor fazia perguntas na língua espanhola. Há dois momentos em que isso se mostra evidente: na linha 39, (*De que nos habla e cuento? / Entre La noche y La luna, quien estaba enojada?*). Diante disso, o professor retoma a pergunta em jopara para que os alunos participem. Esta estratégia era recorrente em sala de aula. Os alunos não participavam se o professor falava ou explicava o conteúdo em espanhol. Um dos motivos é que muitos não

---

<sup>16</sup> A autora cria a expressão "bilinguismo dinâmico" para tratar e superar os conceitos sobre bilinguismo aditivo ou subtrativo. Abordando o ensino de espanhol, nos EUA, conclui que haveria maior e melhor resultado se reconhecessem a translinguagem bilíngue como prática discursiva e prática pedagógica.

compreendiam, mas outro motivo é que sentiam vergonha de falar o espanhol. A aluna Márcia, por exemplo, era filha de um professor que também trabalha na escola e quando se encontravam no intervalo, o pai se dirigia a ela em espanhol, mas ela ficava tímida e não respondia. Segundo ele, a filha fala fluentemente, pois esta era sua língua materna e ela só estava ‘ñembotavy’/se fazendo de tonta/boba (Diário de Campo 06/11/14).

Esse é um dos fatores que acontece bastante nesse contexto: os alunos, em vista de que o espanhol não faz parte do seu repertório linguístico oral, olham para essa língua como algo distante deles, como algo que não lhes pertence, sentem que é a língua de um mundo exterior a eles e, embora alguns soubessem falar, sentem certo receio em utilizá-la. Por exemplo, um aluno disse que “*Cheve ñestraño la oñe’eva la españolpe*” [Eu acho estranho quem fala espanhol] (Diário de Campo 06/11/14). Conforme Corvalán (1993 apud PERES, 2001), o espanhol é considerado a língua oficial dos negócios, dos meios de comunicação e tem um valor instrumental maior que a língua guarani, pois se considera como língua que permite o acesso social e profissional, enquanto o prestígio do guarani é mais voltado para um significado simbólico que leva consigo a história, a cultura e os costumes dos grupos indígenas e dos “campesinos”, os quais usam o guarani nas situações mais informais. Sendo assim, os alunos carregam essa ideia de que o espanhol é mais valorativo e faz parte de uma classe ou categoria a que eles não pertencem. Usá-lo representaria se distanciar dos demais colegas.

De acordo com os dados, as diferentes línguas neste contexto são utilizadas de formas diversas, evidenciando assim, um contexto plurilíngue. Em resposta a essa colocação, Dalla (2013) aponta que as comunidades podem ser monolíngues em suas línguas étnicas, bilíngues em língua étnica e língua nacional, bilíngue em variedade desprestigiada da língua étnica e variedade de prestígio da língua étnica, contudo, são multilíngues/plurilíngues.

### **3 REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES LINGUÍSTICAS: *CHE NDAIKATUI A IMAGINA NI UM PARAGUAYO NDOÑE'ÊIVA GUARANIME (PROF. JOSUÉ)***

De acordo com Hall (2011) no mundo pós-moderno novas identidades estão surgindo, ou seja, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2011, p.13).

Diante deste panorama de mudanças, de complexidades e de conflitos das identidades, Hall (2011) argumenta que a sociedade não é mais delimitada e unificada em sua totalidade, pelo contrário, constantemente se descentra e se desloca por determinadas forças encontradas fora de si mesmas. Bauman (2005, p. 17) também apresenta esse mesmo posicionamento, afirmando que “a identidade

não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renováveis”.

Assim também Jung e Garcez (2007, p. 99) pontuam que a identidade se constrói pelo resultado de processos de identificação juntamente com determinadas comunidades de fala. Segundo os autores, uma determinada pessoa age com base em sua participação em diferentes práticas ou ‘redes’ sociais do contexto em que se insere. Trata-se, no entanto, “de aspectos culturais e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo nas suas trocas linguísticas” e que são visibilizadas mediante o significado de suas representações.

Para Hall (2011, p. 19) a identidade está profundamente envolvida no sistema de representação. Assim sendo, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas”. O conceito de *representação* dado por Hall (1997) mostra que a representação é a produção do significado que se dá mediante a linguagem. Essa linguagem funciona por meio de signos e esses signos são sempre arbitrários, isto é, somos nós na sociedade que damos significados às coisas, aos objetos, às pessoas, aos eventos do mundo, os quais não teriam em si nenhum significado estabelecido e verdadeiro. Também para Maher (2010) a representação é sempre um processo que se dá no discurso, é sempre culturalmente determinado e sócio-culturalmente construído.

Assim, no Paraguai, a ideia de representação nacionalista é bastante recorrente, principalmente quando o discurso se refere à língua guarani. Embora sendo uma língua minorizada frente à língua espanhola, em termos de língua formal e de prestígio, o guarani é enaltecido e legitimado quando se trata de nacionalismo e identidade nacional paraguaia. De acordo com Meliá (2010) e Alcaine (2005) as ideologias colonizadoras e as nacionalistas do Paraguai estabeleceram diferenças e oposições entre as duas línguas nacionais ao longo da história do país. Sendo assim, o espanhol é representado em uma posição de língua racional, formal, reverente, que propaga cultura formal, enquanto o idioma guarani representado (HALL, 2011; MAHER, 2010) como língua que representa uma ligação sentimental, que inspira familiaridade e que propaga uma cultura e identidade popular. Sendo assim, a questão do nacionalismo não é só interesse do Estado, mas também das pessoas em diversas práticas locais.

No excerto abaixo, o professor Josué demonstra representação sobre língua guarani, considerando-a como língua que aproxima os paraguaios uns dos outros, que os caracteriza como sujeitos paraguaios antes mesmo do processo de colonização e que, mesmo com os conflitos coloniais, conseguiu predominar diante dos fatores de opressão.

#### **Excerto 5 - entrevista com o professor Josué**

*Prácticamente la lengua guaraní es la lengua que va acompañado al paraguayo desde los tiempo memorables, el guaraní siempre estuvo acogido y acompañado al paraguayo, porque es la lengua natal que estuvo antes de los conquistadores, que ha podido sobre ponerse a los conquistadores y evangelizadores, inclusive a los dictadores que en un*



*determinado contexto determinaron prohibir el guaraní y hasta ahora hay secuelas de ese ilícito, prácticamente porque llegaron señoras inclusive a renegar a la enseñanza en guaraní [...].* (Entrevista realizada em 12/11/14).

Antes mesmo de tomar lugar como língua oficialmente reconhecida, a língua guarani invocava uma unidade de pátria e ressaltava um espírito de nação, principalmente em épocas de grandes crises políticas como, por exemplo, na guerra da Tríplice Aliança, quando a língua guarani foi bastante proclamada tanto em canções, poesias, etc. de modo a “estimular” a esperança das perdas (LUSTING, 1996). De acordo com Albuquerque (2010), o nacionalismo paraguaio se firma desde a independência do país em 1811, o qual está relacionado à noção de cultura e de resistência militar e isso se manifesta através das memórias das guerras e da defesa do idioma guarani como símbolo cultural e identitário da nação paraguaia, cujos fatores são os que diferenciam dos demais países latino-americanos.

No depoimento do professor é possível perceber, também, que essa opressão política de colonização aplicada à língua guarani ainda está presente até os dias de hoje, por sujeitos que procuram renegar a língua guarani, proibindo os filhos de falar e aprender o idioma, respondendo à ideologia dominante da língua de prestígio, o espanhol. Assim, o imaginário ou representação nacional que o sujeito reproduz possui uma função social e responde a diferentes fatores políticos e ideológicos, dando voz ao que Bourdieu (1989) chama de ‘poder simbólico’ e, ao mesmo tempo, significa também uma violência

simbólica, devido a conflitos que uma determinada representação provoca.

Assim, na sequência, o professor Josué aponta o guarani como um selo pessoal e nacional na população paraguaia.

### **Excerto 6 - entrevista com o professor Josué**

*[...] El guaraní es el nitro, el símbolo que certifica el paraguayo como tal... **che ndaikatui a imagina peteî paragauyo ndoñe'êiva guaranime** (Eu não consigo imaginar um paraguaio que não fale em guaraní) entonces, es como un sello personal, es la diferenciación propia de los paraguayos frente a otras culturas... El castellano vendría ser la lengua de los conquistadores, la lengua utilizada mayoritariamente en otros países, por eso es importante, pero como profesor yo veo que el guaraní es un símbolo para nosotros paraguayos. (entrevista realizada em 12/11/14).*

De acordo com o depoimento do professor Josué, a língua guarani é considerada majoritária e tida como a mais prestigiada em termos de simbologia nacional. De acordo com sua representação (HALL, 2011; MAHER, 2010), o significado da língua guarani “**che ndaikatui a imagina peteî paragauyo ndoñe'êiva guaranime**”/Eu não consigo imaginar um paraguaio que não fale em guaraní/, se assemelha ao que Altenhofen (2013) menciona, diante da crítica que levanta sobre o mito de Brasil monolíngue, ou seja, de como é ser brasileiro em outra língua e não em português. Em outras palavras, como ser paraguaio em outra língua que não seja o guarani? Por trás de seu discurso há, portanto, uma representação de uma nação guarani, de uma língua que engloba um povo e uma nação com base em um contexto social e histórico.

Segundo Hall (2011, p. 50), uma identidade nacional é um “*discurso*, um modo de construir sentidos que influencia e organiza

tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” e, por conseguinte, ao construir sentidos e representações sobre a nação, as culturas nacionais também representam identidades. Tais sentidos são incorporados em narrativas que relatam a nação e a identidade e surgem de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Cabe trazer aqui o estudo realizado por Cesar e Cavalcanti (2007) sobre a língua e cultura Pataxó, em que as autoras mostram que os jovens pataxó viam a língua como associada à cultura, como algo estático e língua dos mais velhos. Similarmente, aqui também o professor parece considerar que a língua guarani está presa ao passado, à origem do povo paraguaio, aparecendo a tendência de achar que a língua é algo estático, como espécie de referência fechada para o povo ou como um marcador de identidade e como modo de distinguir-se dos demais.

Segundo Maher (2007, p. 261-262), a cultura também é uma produção histórica e construção discursiva, ou seja, “é um processo ativo de construção de significados” que se faz mediante processos históricos e sociais. Acrescenta a autora que “a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação”, é ela que conduz a maneira como observamos os fatos em nossos arredores.

Segundo Meliá (1992); Lusting (1996) e Alcaine (2005), os paraguaios mostram valores sociais diferenciados diante de suas línguas e lhes atribuem diferentes significados. Assim, o espanhol é associado

ao progresso e ao desenvolvimento socioeconômico e à língua formal, enquanto o guarani é associado à língua menos privilegiada e não possui todos os atributos dados à língua espanhola, porém, em termos de nacionalidade, ocupa um plano maior de representatividade.

Essa consideração encontra-se também na fala do professor Marcos quando coloca que a língua guarani representa uma identidade paraguaia e que, no exterior, isto é, em outro país, a língua é a maior representação e diferenciação do sujeito paraguaio diante dos demais sujeitos.

**Excerto 7 - entrevista com o professor Marcos**

*En la televisión, la mayoría es programa en español... hay un programa en guaraní de sábado a viernes que se llama 'Kai 'uhape' (na hora do chimarrão) pero pasa las cuatro y media de la mañana y ahí muchos ni escuchan, pues es muy temprano... cuando pasa algo de guaraní es en algún programa para destacar la identidad del Paraguay nomas, nadie no le da importancia como lengua, ellos [da mídia] ven el guaraní como destaque de identidad y hasta ahí nomás, no tiene influencia de prestigio como el español, siendo que es **nuestra lengua 'teete'** (nossa língua de verdade). **Cuando te vas a Argentina, por ejemplo, cuando encuentras a alguien hablando guaraní al toque te llama la atención, parece que encuentras a un pariente tuyo. Como puedes ver, el guaraní es nuestra lengua y nosotros somos ricos.** (Entrevista realizada dia 08/11/14).*

Podemos perceber que, de acordo com a fala do professor Marcos, a língua guarani evoca um elo simbólico, histórico e identitário. Aqui se mostra a afirmação de Zimmermann (2011) quando alega que a língua materna pode se referir a uma relação, mas nunca poderá captar o significado ou a *semântica individual* (grifo do autor) dessa relação, isto é, quando se fala de um país que não seja o nosso, para nós é apenas mais um país, já para seus habitantes é o seu país, parece invocar um elo não só de nacionalidade, mas principalmente de afetividade.

O professor ainda comenta sobre a necessidade de expandir a língua guarani, principalmente nos meios de comunicação, como forma de dar maior visibilidade à língua que eles utilizam no seu contexto e que carrega um significado cultural e identitário.

Segundo Hall (2011), ao discutir sobre o sistema de representação que atua sobre uma cultura e identidade nacional, ele aponta que a nação não se constitui somente por uma entidade política, mas por algo que produz sentidos, isto é, por “*um sistema de representação cultural*”. Assim, as pessoas reproduzem e partilham a ideia da nação tal como é colocada em sua cultura nacional. Para o autor, os sujeitos não são apenas cidadãos de uma determinada nação, mas participam da ideia de nação abraçando uma representação cultural ou identidade nacional. Assim, pensamos na construção de mundo mediante as experiências sociais, nas quais as representações são criadas a partir de diferentes valores e por determinados processos históricos e sociais.

A seguir, apresento outro ponto de vista dados às línguas guarani e espanhol, conforme registro em Diário de Campo. Tanto na escola como também na comunidade de Tupilandia, algumas pessoas veem a língua espanhola como propulsora do futuro. Segundo o depoimento de Dona Rosa, mãe de um aluno da escola, não há nenhum futuro no ensino e aprendizagem da língua guarani; para ela, essa língua é língua de pessoas da roça, de lugares pobres e sem futuro.

*Che mandu'a che tiempope, ore guaranimente roñe'êkuua,  
ógape terá ore amigokuerandive, upei escuelapente ore  
obligavaekue roñe'êhagua la castellanope... hasy vaekue la  
ña aprende! che a aprende michimi uperire la español*

*porque aguereko algunos che compadrekuera brasileiro há ndoñe'êi hikuai la guaranim, há upeicho a aprende michimi. Che siempre há'e che memby kuérape: peê pe aprende vaerâ peñe'ê castellanope pejei haguâ ko'agui, ko lugargui, pereko hagua peteî vida mejor, pe estudiâ hagua okape... Che ndarekoi vaekue la oportunidad, guaraningo ko'ape ndai futuroi, pea gente kokuegua ñe'ênte... **La oî guive peteî escuela oñembo'ehápe espanolte, che ndapensamoãi do vece amoî haguâ che membykuéra upepe**<sup>17</sup>. (Diário de Campo, 02/05/15).*

Dona Rosa é de nacionalidade paraguaia, mãe de uma aluna da escola Nuestra Señora del Carmen e expõe sua representação sobre as línguas, espanhol e guarani, mediante suas experiências. Seus argumentos contradizem um pouco as representações dos professores. Para Dona Rosa, o guarani não representa mais um símbolo nacional, mas um atraso para a escolarização, um entrave para o acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a ascensão social.

Para ela, ter conhecimento e utilizar a língua espanhola é sinônimo de educação e ascensão social, pois esta é uma língua promissora, que abre portas para os estudos, emprego, uma vida melhor. No entanto, é preciso considerar que, embora o aprendizado de uma língua de prestígio amplie possibilidades, não é garantia de inserção em outras esferas sociais.

---

<sup>17</sup> Eu me lembro que na minha época, a gente só conhecia o guarani, em casa, com amigos, depois na escola obrigavam a gente falar em espanhol, era muito difícil. Eu aprendi falar um pouco em espanhol porque tenho alguns compadres brasileiros e que não falam guarani, assim aprendi falar um pouco. Eu digo sempre para os meus filhos, vocês têm que aprender a falar o espanhol, para vocês poderem sair daqui e ter uma vida melhor, estudar fora, eu não tive essa oportunidade, o guarani não tem futuro, é língua de pessoas da roça. Se houvesse uma escola em que só se ensinasse o espanhol, é claro que colocaria meus filhos pra estudar lá, sem pensar duas vezes.

Para Schneider (2009), as línguas majoritárias, devido ao *status* mais elevado de prestígio, são tidas como “capital linguístico imprescindível para a ascensão social e cultural e para a inserção no mercado de trabalho” (p. 81) e, por conseguinte, as línguas de menor prestígio, são geralmente discriminadas e lançadas a estereótipos ou preconceito linguístico, tanto em âmbito nacional como regional.

Calvet (2002, p 72) faz um levantamento acerca da “insegurança linguística dos falantes” e aponta que a própria língua é valorizada quando o indivíduo fala a forma de “prestígio” ou acredita falar e, que nessa questão de valores surgem os sentimentos de segurança e insegurança. Para o autor, há segurança linguística quando, por diferentes razões sociais, os falantes não se sentem questionados sobre seu modo de falar ou quando consideram a sua como norma correta. Já, ao contrário, há insegurança linguística quando os falantes consideram sua maneira de falar menos valorizada e têm em mente outro modelo, um modelo mais prestigiado, mas, que pouco praticam.

Também para Schneider (2009, p. 81), os valores linguísticos são dinâmicos, mutáveis e muitas vezes, encobertos e contraditórios e, por isso, é necessário descortiná-los, de maneira a compreender melhor esses fatores. As decisões de optar por uma língua de maior prestígio, segundo Zimmermann (2011), são decisões que obedecem ao mundo político que orienta o dilema de escolher entre dois valores contraditórios; entre o que promulga o bem material, a necessidade de posição melhor e, em segundo lugar, o bem emocional e identitário que uma determinada língua ou cultura apresenta.



Conforme Méndez (2013), as pessoas na maioria das vezes optam por uma língua de maior prestígio, pois acreditam que irá facilitar-lhes melhores opções econômicas e melhores opções de trabalho. Assim sendo, aos poucos vão abandonando a língua de menor prestígio, muitas vezes também, por estigma, vergonha e discriminação. Esta realidade também aparece nos trabalhos de Gusmán (2012), o qual trabalha com as línguas apuche no Chile e mostra que o abandono da língua materna é incentivado em muitas ocasiões devido à marginalização, à vergonha étnica e à não utilidade. Conforme Zimmermann (2011) criaram-se situações socioeconômicas e culturais que transmitem a impressão de que o abandono das línguas minoritárias é uma opção de racionalidade. E é por esse motivo que muitos pretendem substituir sua língua, transmitindo aos seus filhos a língua considerada mais útil e prestigiosa e não sua língua materna.

Muitas vezes, o que está por traz das mudanças de representação diante da língua são ideologias criadas por forças maiores, como as políticas de língua e as políticas histórico-culturais dominantes. E, diante disso, as pessoas tendem a aproximar-se desse modelo para garantir melhores posições no espaço social mais amplo, embora não haja garantia para que isso ocorra.

Pode-se considerar este fator como hibridação cultural e identitária que, conforme Sousa (2012) oportuniza ao sujeito novas maneiras de significação, as quais muitas vezes são totalmente opostas às suas referências culturais de origem, fato que ocasiona uma “crise de identidade” (conf. HALL, 2003). Essa crise de identidade caracteriza o

sujeito de maneira que não mais se identifica com o que é preestabelecido socialmente como próprio de sua identidade. De acordo com Peres (2000), quando os sujeitos interagem com o mundo, constroem novos pontos de vista, novos modos de ver o mundo, de ver a sociedade, a si mesmos e o Outro. Em vista disso, quando as políticas linguísticas/educacionais se propõem a dar valor e optar pela língua de maior prestígio social como forma de ascensão social, se está mostrando ao falante da língua de menor prestígio que eles estão errados, que sua forma de ver o mundo é errada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender como as políticas linguísticas oficiais do Paraguai se atualizam nas práticas escolares da comunidade de Tupilandia, onde se entrelaçam diferentes línguas - espanhol, guarani, português e jopara - e verificar como são construídas as representações linguísticas e identitárias por meio dos discursos locais, constitui o objetivo desta pesquisa.

Como se verificou, o contexto se constitui em seu aspecto multi/plurilíngue onde transitam e coexistem várias línguas-espanhol, guarani, português, jopara - e, em certa instância, a língua inglesa ou outras línguas que talvez não tenha sido contemplado, embora muitos desses imigrantes tenham como língua de herança o italiano e/ou alemão. Assim, cabe ressaltar a importância de visibilizar essas línguas nesse contexto social mais amplo e torná-las funcionais no espaço escolar, para transformar os modos de conviver com as diferentes

línguas, estimular o aprendizado e apropriação de outras novas línguas e culturas, representando a capacidade de usarem de forma flexível seus repertórios linguísticos, tornando-se estratégias potenciais para a liberação das vozes de alunos e professores.

São inúmeras e complexas as relações linguísticas e representações identitárias, quando se abordam as diversidades, mudanças e hibridizações que trazem à tona a indefinição, a instabilidade, a ausência do puro e do homogêneo. O momento atual se encaixa numa complexidade que nos instigou a compreender os fatos diversos que aparecem em qualquer espaço social, principalmente no contexto escolar, que é uma esfera de produção e vivências diversas.

Assim, quanto às práticas de linguagem dos alunos e professores da escola, considerando a política linguística/educacional bilíngue do Paraguai, evidenciaram-se conflitos nas práticas de linguagem dos alunos paraguaios e “brasiguaios” frente educação bilíngue que propõe a pureza, a compartimentalização e a homogeneização das línguas oficiais do país. No entanto, em resposta a esse sistema educacional nacional e considerando as práticas translíngues de seus alunos e deles próprios, buscam agregar significados às aulas, subvertem essa ordem, construindo políticas linguísticas/educacionais locais ancoradas nas práticas de linguagem cotidianas, em prol de uma educação cultural e linguisticamente sensível.

Em relação às representações de identidades construídas sobre as línguas, estas assumem a seguinte configuração: a) a língua guarani da escola como língua desprestigiada em termos socioeconômicos, mas

reconhecida como língua oficial, assume *status* de nacionalismo como representante do povo paraguaio; b) a língua espanhola é representada como símbolo de progresso socioeconômico e da educação formal; c) a língua portuguesa representa o ser brasileiro, o ser estrangeiro nessa localidade, e d) a língua jopara é representada como o maior recurso para fins de interação, de relacionamento entre as pessoas locais, sendo constituída como um veículo ou instrumento de aproximação dos alunos e professores em sala de aula, como também das pessoas no contexto social mais amplo.

Foi possível, portanto, compreender o quão dinâmico são os fatores que envolvem os deslocamentos de (i)migrantes que levam consigo línguas, culturas, condições diferentes e expectativas para o lugar de destino. Cabe a todos nós, então, olharmos para o mundo ou uma sociedade não mais buscando formas fixas e imutáveis, mas como espaços de cruzamentos, intercâmbios e interculturalidades constantes.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidis, C.; Silva, K.; Tilio, R.; Rocha, C. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BLOMMAERT, J. e Ben RAMPTON. Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1-22, 2011.

BLOMMAERT, J. e Ben RAMPTON. *Chronicles of complexity Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes*. 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. *As Cenas da sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BOURDIEU, P. A identidade e a representação. Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Florianópolis, São Paulo: IPOL/Parábola, 2007.

CANAGARAJAH. A. S. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. Tradução: Beatriz Fontana. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009.

CAVALCANTI, M.C. *Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas*. In: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

DEMELENNE, D. *Educación bilingüe en el Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural*. Asunción, Ministerio de Educación de Paraguay, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In.: WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FRITZEN, M. e RISTAU, J. Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 259-270, out. /dez. 2013.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília. 2003.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAMEL, R. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: *Revista Iztapalapa*, Ano 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

JORDÃO C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. R. *Letras & Letras*. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul.|dez. 2010.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLOSS, H. *Research possibilities on group bilingualism: A report*. Technical report. International Center for Research on Bilingualism, Québec, 1969.

LUSTIG, W. *Mba'éichapa oiko la guarani? Guaraní y jopara en el Paraguay*. Nemity. Asunción, nº 33:12-32, ago/dic 1996.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

MELIÀ, B. *Una Nación Dos Culturas*. 4º edición, CEPAG: Asunción, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lenguas indígenas en el paraguay y políticas lingüísticas*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.12-32, Jan/Jun 2010.

MÉNDEZ, E. N. *Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas*. Univ. Autònoma de Barcelona. 2013.

MOITA LOPES. L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

NIHERUES, M. G. *Políticas Linguísticas e representações de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade*



plurilíngue/pluricultural no Paraguai. Dissertação de Mestrado. Unioeste: 2015.

OLIVEIRA, G. Política Lingüística na e para além da Educação Formal. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 87-94, 2005.

PENNER, H. De la realidad sociolingüística em El Paraguay a la educación bilíngue castellano-guaraní. In. RODRIGUES J. (Org.). *Diversidad, interculturalidad y educación en el Brasil y en Paraguay*. Asunción, 2010.

PERES, S. Avañe'ê, Ñe'ê Tavy, Karai Ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai. In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (9): 39 – 85, abril, 2001.

PIRES-SANTOS, M E. *Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolingüística*. Dissertação de mestrado, 1999.

\_\_\_\_\_. O cenário multilíngue, multidialetal, multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. Tese de Doutorado. Campinas, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. *IX Fórum de Estudos Linguísticos*, UERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? Conferência no congresso de Linguagem em foco. *UECE*. 2010.

SAYAD. A. *Estado, nación e inmigración*. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. Traducción: Victoria País Demarco. Edición: Gabriel, 1984.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*. São Paulo, v.57, n.2, p.451-473, 2013.

TORQUATO, C. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. *Revista Escrita*, 2010.



## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UM CONTEXTO TRANSFRONTEIRIÇO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – PNEM**

Izabel da Silva <sup>18</sup>

Maria Elena Pires-Santos <sup>19</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, algumas ações empreendidas pelo Estado têm se preocupado com formulação de políticas linguísticas e educacionais voltadas para questões acerca da diversidade, no Brasil. Garcez (2013) cita algumas que envolvem, de algum modo, a participação de linguistas aplicados como agentes de políticas linguísticas. Uma delas foi a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras. Para o autor, esta é uma política linguística que se aproxima de sua definição inicial, pois traz “metas políticas expressas, planejamento sistemático e participação

---

<sup>18</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui especialização em Língua Espanhola pela União Pan-americana de Ensino, graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: izabel.silva@ifpr.edu.br

<sup>19</sup> Possui graduação em Português e Francês pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e pós-doutorado pela UNICAMP e pela UFSC. É professora Associada C da Unioeste, dos Cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do Mestrado e doutorado em Letras e do Profletras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: mepires@gmail.com

de diversos atores, com destaque para linguistas aplicados na condução de aspectos técnicos dos temas envolvidos” (*op. cit.*, p. 81).

Reconhecemos como políticas linguísticas explícitas voltadas à internacionalização da língua portuguesa, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa - VOC e o Acordo Ortográfico. De acordo com Carvalho (2012), o VOC “tem por objetivo a elaboração de um instrumento linguístico comum para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), abrangendo léxico de áreas especializadas” (Idem, 2012, p. 463). Já o Acordo Ortográfico visa unificar as duas ortografias existentes da língua portuguesa, no âmbito da CPLP.

Garcez (2013) cita a criação da Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA - como um caso de política linguística e educacional, ao mesmo tempo. Esta IES, localizada em Foz do Iguaçu, nasce oficialmente bilíngue em português e espanhol. Com a chegada massiva de estudantes estrangeiros, vindos de vários países da América Latina para estudar na UNILA, os conflitos e a xenofonia são atualizados e ganham corpo em práticas discursivas preconceituosas. Daniel e Ricoeur (1999), ao dialogarem sobre a estranheza do estrangeiro, dizem que ela pode instituir uma fascinação ou uma aversão pelo “Outro”. A relação com o Outro “pode transformar-se em conflito (...), quando as diferenças, após terem sido vividas como complementaridades, são sentidas como incompatibilidades” (*op. cit.*, p. 13).

Outro exemplo refere-se à criação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC) em 2005, por uma ação bilateral Brasil-Argentina, com o objetivo principal de promover a integração de estudantes e professores com os alunos e professores dos países do MERCOSUL. Inicialmente coordenado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), sendo a sua gestão posteriormente transferida para as Universidades Federais, recebe posteriormente a denominação de Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, instituído pela Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012, tendo como objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira (...)” (BRASIL, 2012, p. 2). Contudo, segundo o site oficial do PEIF<sup>20</sup>, apenas uma escola municipal de Foz do Iguaçu aparece na lista das escolas de fronteiras que participavam do programa, o que nos leva a concluir que não chegou a abranger as demais etapas da Educação Básica, como o Ensino Médio, na fronteira de Foz do Iguaçu. Embora 07 países já tivessem aderido ao Programa (Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela e Guiana), foi suspenso pelo MEC em 2014.

Também algumas ações governamentais voltadas à formação de professores podem ser consideradas como programas de políticas linguísticas, como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - e o Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE. Segundo Garcez (2013), um exemplo de sucesso de um programa de grande escala é a

---

<sup>20</sup> Cf. *site* oficial do PEIF. Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em 22 ago. 2015.

**Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.** Trata-se de uma iniciativa público-privada que desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

Outra ação governamental voltada para a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos foi a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, escolhido como objeto de estudo desta pesquisa. O PNEM, instituído em 2013 e implementado em várias escolas de todo o país, a partir de 2014, está articulado ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Ambos consistem em estratégias da política educacional do Governo Federal voltadas para o redesenho do currículo do Ensino Médio com foco na formação humana integral, isto é, relacionando as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

A longa lista de ações de políticas linguísticas/educacionais e programas governamentais nos mostra que muito tem sido feito e investido para a melhoria da qualidade da educação e da formação continuada dos professores, nas últimas décadas. No entanto, concordo com Garcez (2013), quando afirma que há uma grande escassez de estudos sistemáticos na área de políticas linguísticas no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA).

Do mesmo modo, são pouco exploradas as relações dos professores que participam de uma formação continuada com os

documentos que regem estas formações e com a política educacional em sentido amplo. Entendo que apenas a proposição de uma dada política educacional ou linguística não garante que ela se efetive de fato na escola. Como aponta Canagarajah (2005 *apud* MACIEL, 2013, p. 238), toda proposta de política linguística pode ser passível de resistência ou de rejeição, pois “subestimam a agência humana no processo de elaboração e implementação das políticas”.

Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo: investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas e educacionais e quais representações os professores constroem localmente sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço.

De forma a concretizar o objetivo proposto, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Como as políticas linguísticas, aliadas às políticas educacionais, foram construídas historicamente no Brasil, entre estas o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?; 2) Quais representações de um grupo multidisciplinar de professores e pedagogos são evidenciadas localmente, por meio de suas práticas discursivas, sobre a política de formação continuada do PNEM?

Como as perguntas de pesquisa envolvem diferentes ações e sujeitos e dado o caráter político e social do objeto desta pesquisa – o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – procurei, na seção 1, realizar uma interface entre o campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, enquanto campo essencialmente interdisciplinar,

e a Educação, partindo de um recorte que abrange a Política Linguística e a Política Educacional. Neste sentido, optei por uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa/interpretativa e de cunho etnográfico. Em seguida, descrevo a organização do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no âmbito nacional e estadual. Ainda nesta seção, introduzo os interlocutores da pesquisa e, também, detalho a constituição do *corpus* e quais instrumentos foram utilizados para a geração de dados da pesquisa.

Como a segunda seção objetiva responder à primeira pergunta de pesquisa, inicialmente, discuto a formação teórica e conceitual de política linguística como um dos campos de estudo da Linguística Aplicada para, na sequência, examinar as concepções de língua(gem) bem como as políticas linguísticas e educacionais que foram historicamente constituídas no Brasil. A terceira seção tenta responder a segunda e última pergunta de pesquisa. Neste sentido, analiso as representações dos professores sobre a formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no que tange às questões acerca da diversidade linguístico-cultural. Finalizo o texto tecendo algumas considerações provisórias sobre o percurso e os resultados da pesquisa.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

A Linguística Aplicada é conhecida como um campo de pesquisa e de prática interdisciplinar que visa entender problemas sociais de comunicação em contextos específicos. Celani (1998) confirma o

caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA e ressalta que os linguistas aplicados precisam “buscar explicações para os fenômenos que investigam, em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto sensu*” (Idem, p. 116).

Desse modo, o campo de estudos da LA é amplo e envolve pesquisas com diferentes problemas e aspectos preocupados com o social como: bilinguismo/multilinguismo, aquisição e aprendizagem de primeira ou segunda língua, socioconstrução da aprendizagem, variação linguística, comunicação intercultural, conflito linguístico e identitário, análise do discurso pedagógico, elaboração de material didático, letramento, política linguística, pedagogia crítica, etc. Por este motivo, partimos do escopo da LA para fundamentar nossa pesquisa, o que justifica o objetivo desta seção em mapear o campo teórico e metodológico da LA.

Na tentativa de compreender em que consiste a pesquisa etnográfica, partimos da seguinte definição de Guber (2001, p. 13): “a etnografia é o conjunto de atividades que se costuma chamar como ‘trabalho de campo’, e cujo resultado se emprega como evidência para a descrição<sup>21</sup>”. Segundo a antropóloga, a etnografia consiste em um método flexível de pesquisa, que abrange principalmente a observação participante e as entrevistas não dirigidas, assim como a residência prolongada com os sujeitos da pesquisa e deve ter por finalidade

---

<sup>21</sup> Citação no original: “*la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción*” (GUBER, 2001, p. 13).



privilegiar as expressões e as práticas dos atores sociais sobre sua própria cotidianidade.

Por mais que eu tenha observado e participado ativamente de todos os encontros do grupo de formação continuada do PNEM em 2015, no Colégio Estadual Ipê Roxo; tenha lido todos os materiais do curso, assistido aos vídeos e realizado as atividades individuais e coletivas de todos os cadernos, do mesmo modo que os demais integrantes do grupo; ademais de interagir com os sujeitos da pesquisa em situações fora e dentro do campo a partir de entrevista (grupo focal), ainda assim, minha pesquisa não pode ser considerada estritamente etnográfica, portanto, a caracterizo como uma pesquisa de tipo/cunho etnográfico.

A pesquisa de cunho etnográfico no estudo das políticas linguísticas, como argumenta Canagarajah (2009 apud MACIEL, 2013), pode desenvolver teorias que informem como a língua é praticada em contextos localizados. Essa perspectiva, quando voltada à formação continuada, pode abrir espaço para legitimar o conhecimento local do professor, ao passo que considera suas experiências. Além disso, possibilita, conforme Maciel (2013, p. 243), “discutir os conflitos que podem emergir quando uma proposta institucional entra em contato com o conhecimento local”.

Desse modo, com a intenção de estabelecer laços mais estáveis de confiança e ter uma visão a partir da perspectiva dos interlocutores da pesquisa, também me inscrevi como participante na Etapa 2 da formação continuada do PNEM, em 2015, tendo acompanhado e

realizado todas as atividades dos Cadernos de Formação, juntamente com o grupo de professores do Colégio Estadual Ipê Roxo. Assim, o método da observação participante me permitiu adentrar ao campo observado, a partir de uma perspectiva de membro (FLICK, 2009).

As anotações foram registradas em um Diário de Campo, desde o primeiro contato com o Colégio Estadual Ipê Roxo, em 2014, até dezembro de 2015, após a avaliação final da formação continuada do PNEM. Fizeram parte das notas de campo, também, a observação da Formação Regional do Caderno IV *Linguagens* para os Orientadores de Estudo do PNEM, com a permissão da professora palestrante. As notas de campo foram selecionadas segundo o objetivo da pesquisa. Para a análise, escolhi trabalhar com uma amostra de dois tipos de documentos: os Cadernos de Formação do PNEM e as Atividades de Produção Textual dos professores cursistas.

Além desses documentos, também utilizei, para a análise, entrevistas não estruturadas realizadas com os professores. Para as entrevistas, segui as orientações de Flick (2009) quanto à organização do Grupo Focal, por este apresentar a interação do grupo como característica central para a geração de dados. O Grupo Focal foi organizado no dia 7 de novembro de 2015, data do último encontro coletivo do PNEM no colégio, e teve início às 11h20min e terminou às 13h02min, gerando 1 hora e 42 minutos de gravação em áudio.

## 2.1 Conhecendo o contexto da pesquisa

A pesquisa aqui relatada foi realizada na cidade de Foz do Iguaçu, situada nas fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina.

As fronteiras nacionais podem ser uma criação artificial humana, demarcadas conforme os processos de ocupação militar, econômica, política e cultural. Dessa forma, a fronteira não se caracteriza apenas pelo seu desenho natural e geográfico, pois seus significados são criados cultural e politicamente como produtos de atos jurídicos e disputas de poder. O estabelecimento da Colônia Militar de Foz do Iguaçu, em 1889, durante o período imperial, teve como objetivo proteger, demarcar e controlar a área transfronteiriça, cabendo à Colônia Militar a responsabilidade de representar o Poder Público nessa região.

Conforme relata Silva (2014) coube ao Exército Brasileiro a função de organizar a vida administrativa do lado brasileiro da fronteira, a começar pela distribuição de terras a quem se compromettesse em cultivá-las; na verdade, as terras foram distribuídas, preferencialmente, aos imigrantes europeus. A população de Foz do Iguaçu, de fato, começa a crescer a partir da instalação da Colônia Militar, e desde o começo, descreve o historiador, a cidade já apresentava uma pequena diversidade cultural local: “ao chegar à foz do Rio Iguaçu, os militares fizeram uma contagem da população local. Havia 212 paraguaios, 95 argentinos, 9 brasileiros, 5 franceses, 2 espanhóis e 1 inglês, totalizando 324 pessoas” (Ibid., p. 33).

No período que seguiu à instalação da Colônia Militar na região, a língua que se falava em Foz do Iguaçu, confirma Lima (2010, p. 21), era “uma mistura de português, espanhol e guarani”. Apenas em 1930, o uso obrigatório da língua portuguesa foi imposto legalmente e, do mesmo modo, a circulação da moeda nacional no comércio, visto que as moedas que circulavam na região eram o peso argentino e o guarani.

Conforme as informações de Mendes da Silva (2011, p. 13), a “Tríplice Fronteira” de Foz do Iguaçu/PR constitui as linhas demarcatórias de três nações, correspondentes ao “amplo espaço que envolve o oeste e o sudoeste do estado do Paraná (Brasil), a província de *Misiones* (Argentina) e o departamento de *Alto Paraná* (Paraguai)”. No entanto, este espaço geográfico já estava ocupado antes da chegada dos colonizadores no século XVI, por diversos grupos indígenas. Dois deles - Guarani e Kaingang e seus subgrupos - ainda vivem hoje na região fronteiriça.

A acentuada diversidade e complexidade transfronteiriça pode ser percebida já desde a demarcação do Estado nacional brasileiro com a instalação da Colônia Militar, mas também vem sendo constituída por um intenso trânsito cultural desde a segunda metade do século XX. O grande aumento populacional na região deve-se à construção da Ponte da Amizade, na década de 1970, que passou a ligar a cidade brasileira à *Ciudad Del Este* no Paraguai, mas principalmente, devido a mobilidade de diferentes (i)migrantes motivados pela construção da Hidrelétrica de Itaipu, tendo registrado um crescimento populacional de 385% nessa única década (OLIVEIRA, 2012, p. 25). Soma-se ao

crescimento populacional local a criação, em 1985, da Ponte Internacional da Fraternidade, oficialmente denominada Ponte Tancredo Neves, dessa vez, conectando a fronteira física de Foz do Iguaçu com a cidade de *Puerto Iguazu*, na Argentina.

A mobilidade dos sujeitos (nacional, internacional, transfronteiriça) tem contribuído para configurar a fronteira de Foz do Iguaçu a partir de diferentes discursos com relação à diversidade local. A dinâmica fronteiriça deve-se, em grande parte, às relações de trabalho e comércio. Além disso, muitos brasileiros moram no Paraguai há muitos anos, no caso dos “brasiguaios”<sup>22</sup>. A circulação também se deve ao turismo internacional para visitação dos pontos turísticos, grande parte dos visitantes é oriunda também da Argentina, assim como é comum os brasileiros cruzarem a fronteira de *Puerto Iguazu*, para abastecer os automóveis, comprar alimentos, visitar os pontos turísticos, etc.

Estima-se, de acordo com o *site* oficial da Prefeitura Municipal<sup>23</sup>, que a cidade abriga, atualmente, cerca de 80 das 192 nacionalidades existentes no mundo, o que faz da cidade uma das mais “cosmopolitas” do Brasil, sendo os grupos mais representativos oriundos do Líbano, China, Paraguai e Argentina. A grande quantidade de etnias gera controvérsias, já que não se tem conhecimento de um levantamento

---

<sup>22</sup> Segundo Pires-Santos (2014), o termo “*brasiguaios*”, apesar de suscitar estereótipos negativos, é usado para se referir tanto aos brasileiros transfronteiriços (Brasil/Paraguai) que ainda moram no país vizinho como também aos que retornaram ao Brasil (p. 118).

<sup>23</sup> Cf. *site* oficial da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Disponível em: <<http://www.pmf.pr.gov.br>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

específico sobre a diversidade da cidade. Na maior parte das vezes, parece tratar-se apenas de um discurso criado para somar-se a um projeto de cidade voltada ao turismo e ao comércio.

A complexidade linguística e cultural fronteiriça, bem como os fluxos (i)migratórios, já vêm sendo estudados há algum tempo na região (PIRES-SANTOS, 2014; PIRES-SANTOS e CAVALCANTI, 2008; CARDIN, 2015, entre outros). As transformações sociais, políticas e históricas apresentadas sugerem, portanto, que a cidade transfronteiriça caracteriza-se pelo multilinguismo e pela superdiversidade.

## **2.2 O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, assim como outros programas que visam à formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, são ações que correspondem à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. De acordo com Moraes (2013, p. 42), “toda política voltada à formação de professores/as (...) está perfilada ao ideário do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC no ano de 2007”, ou seja, com o foco voltado principalmente à qualidade do ensino da Educação Básica, no país.

O PNEM, especificamente, é um programa de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica da rede pública de

ensino, nas áreas rurais e urbanas. Trata-se de programa formulado pela União em articulação com os governos estaduais, ou seja, a adesão à formação continuada é feita pela pactuação entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Educação Superior – IES, com o Ministério da Educação.

O PNEM foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em consonância com a LDBEN nº 9.394/1996 e com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM.

O lançamento do PNEM em rede nacional foi realizado em 2013, pelo então Ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante<sup>24</sup>, quando apresentou os objetivos e as justificativas para a criação desta política educacional específica para o Ensino Médio. Os objetivos foram:

I. Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II. Promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; III. Rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, p. 1).

Quanto à justificativa, pautou-se no aumento expressivo de matrículas na etapa final da Educação Básica - 120% em 21 anos – o que tornou difícil manter a qualidade no ensino. Esse aumento contribuiu para a estagnação das notas do Ensino Médio, que manteve médias entre 3,4 a 3,9 referentes ao Índice de Desenvolvimento da

---

<sup>24</sup> Cf. Discurso de Lançamento do PNEM proferido pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sznNHM>>. Acesso em: 22 set. 2014.



Educação Básica (IDEB), no período compreendido entre 2005 a 2013, conforme dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Apesar do aumento de matrículas no Ensino Médio, os dados de reprovação somados aos de evasão, naquele momento, correspondiam ao total de 25,17% (BRASIL, 2013, p. 8). Esses dados, segundo o Documento Orientador do PNEM (2013) permite inferir que não houve mudanças significativas quanto à expansão do acesso, da permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes, que são predominantemente urbanos.

A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio a que se refere a Portaria nº 1.140 compreende, também, a formação de orientadores de estudo e a formação de formadores regionais, em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas Instituições de Ensino Superior públicas participantes do Pacto.

Considerando o enfoque sobre o PNEM, na sequência trago o cenário da pesquisa e seus participantes.

### **2.3 O Colégio Estadual Ipê Roxo e a reordenação do PNEM**

O Colégio Estadual Ipê Roxo - Ensino Fundamental e Médio, *locus* desta pesquisa de cunho etnográfico, foi onde realizei a observação participante da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Colégio Estadual Ipê Roxo, cujo nome foi uma homenagem à árvore símbolo da cidade, está situado

no Bairro Cidade Nova, região periférica de Foz do Iguaçu, na fronteira com o Paraguai e a Argentina.

Conforme a apresentação de seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2014), o colégio foi criado com o objetivo de atender à população do bairro Cidade Nova I e II e adjacências, no Município de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. O bairro foi criado por meio de um projeto de desfavelamento do centro da cidade, que reconduziu as famílias de baixa renda que, na sua grande maioria, sobrevivia da catação de papel ou trabalhando como vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”<sup>25</sup>, que viviam nas favelas da Marinha, Monjolo, OAB e Monsenhor Guilherme.

Segundo o PPP (2014) da escola, a população do bairro possui renda econômica baixíssima e muitos vivem apenas com o Bolsa Família. A maioria dos pais dos alunos possui apenas o ensino fundamental ou ensino fundamental incompleto. Conforme o documento escolar, na maior parte do tempo os alunos ficam sozinhos em casa, sem um responsável para acompanhar as tarefas escolares e, por isso, muitos acabam se envolvendo em más companhias e até mesmo em atividades ilícitas, prejudicando assim seu desenvolvimento e a sua formação.

---

<sup>25</sup> Os “laranjas” são os trabalhadores contratados informalmente para transportar determinada quantidade de mercadoria em troca de um valor previamente determinado, que é conhecido como “cota”. Esse serviço possui a função de auxiliar os sacoleiros na travessia dos produtos adquiridos no Paraguai, pela Ponte da Amizade e pelos Postos de Fiscalização da Polícia e da Receita Federal (CARDIN, 2009, p. 1).

Em 2014, o Colégio Ipê Roxo atendia à demanda de 1200 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, com a implantação simultânea, em 2012, do Ensino Médio e da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, organizados de acordo com a faixa etária e distribuídos em 31 turmas de Ensino Regular e 17 turmas de EJA.

A formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM - aconteceu com a realização de atividades individuais e coletivas. As atividades coletivas foram realizadas no Colégio Estadual Ipê Roxo por um grupo de professores com formação em diferentes áreas e por coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio. Na Etapa 2, realizada em 2015, 13 cursistas iniciaram a formação no colégio: 01 orientadora de estudos; 09 professores; 01 coordenadora pedagógica e 01 diretora geral, como bolsista e 01 professora voluntária<sup>26</sup>.

Após discorrer rapidamente sobre a metodologia da pesquisa e apresentar um resumo do contexto de pesquisa e do PNEM, na próxima seção abordo, de forma sucinta e a partir de uma ancoragem na Língua Aplicada, examino as concepções de políticas linguísticas/educacionais historicamente constituídas no Brasil, com a finalidade de responder à primeira pergunta de pesquisa: “Como as políticas linguísticas, aliadas às políticas educacionais, foram

---

<sup>26</sup> Foram usados pseudônimos para preservar a identidade de todos os interlocutores da pesquisa.

construídas historicamente no Brasil, entre estas o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio?”

### **3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS/EDUCACIONAIS: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

Afirma Calvet (2002) que existem entre 6.000 e 7.000 línguas diferentes e cerca de 200 países no globo, o que faz com que as línguas estejam constantemente em contato por meio dos indivíduos ou da comunidade, permitindo-nos afirmar que o mundo se caracteriza pelo plurilinguismo. Segundo Hamel (1993) os seres humanos conservaram relações de contato com outras sociedades linguística e culturalmente diferentes às suas desde que começaram a se organizar em sociedades e a expressão de políticas linguísticas tem existido desde então. Para o autor, na maioria destas relações, a língua(gem) possui um papel central, seja para dominar e organizar a hegemonia de um povo sobre outro, seja para servir de mecanismo de resistência à dominação. Embora a intervenção humana no uso das línguas não seja recente, o interesse em estudos voltados para a diversidade de contextos multilíngues faz parte do escopo da política linguística desde o seu surgimento, na segunda metade do século XX, e têm crescido nos últimos anos, inclusive no Brasil.

Logo, a intervenção humana nas situações linguísticas não é novidade, pois, ainda segundo Calvet (2007, p. 11) “sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou

aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”.

Uma política pública decorrida do Estado pode compreender tanto a *política educacional* quanto a *política linguística*. A definição sucinta de política educacional proposta por Saviani (2008, p. 7) diz respeito “às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. No entanto, as ações políticas decorrem das decisões assumidas por *agentes* em sua consciência, que nem sempre são determinadas só pelo Estado, já que as decisões políticas também podem ser tomadas pelos atores sociais. Como nos lembram Shiroma *et. al.* (2011, p. 8), as políticas públicas expressam, em grande parte, “a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo”, mas elas não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas; elas são estrategicamente mediadas por lutas e conflitos sociais. Neste sentido, concordo com as autoras quanto à afirmação de que, para compreender os sentidos de uma política pública, é necessário transcender sua esfera específica e entender os significados e contradições do projeto social do Estado no momento histórico de sua concepção.

Arnoux (2012) atribui como marco fundador, as *políticas linguísticas* implementadas para impor o russo e o inglês como futuras línguas mundiais, quando se dividiram as áreas de influência entre a União Soviética e os Estados Unidos depois da guerra fria. Quanto ao *planejamento linguístico*, a autora relaciona o surgimento do termo aos estudos ligados aos processos de descolonização de países da Ásia e

África que, após a independência, tinham a função de escolher e impor uma língua nacional diferente das antigas metrópoles.

Segundo Calvet (2007), a partir da década de 1960, com o advento dos estudos da Sociolinguística, tem início uma reflexão sobre as atitudes e representações acerca das línguas minoritárias/minorizadas, assim como, acerca da função das línguas no processo de constituição dos Estados nacionais e de uma identidade nacional.

Mesmo em contextos reconhecidamente multilíngues, como nas recentes nações pós-coloniais, era evidente a preocupação com as soluções de “problemas” de comunicação relativos à heterogeneidade linguística, cabendo ao linguista propor possíveis soluções pautadas em parâmetros científicos, para sua resolução. Isto porque os estudos em política linguística, na época, ainda não concebiam a linguagem como prática social e desconsideravam as ideologias e as relações de poder (HAMEL, 1993).

Destarte, as críticas impulsionaram a elaboração de novos modelos de política linguística mais preocupados com o fator político e social e, a partir da década de 1980, passaram a incluir “los sujetos sociales, sus intereses, prejuicios, los aspectos socio-económicos y políticos” (HAMEL, 1993, p. 12).

Apesar de existir um debate controvertido quanto à definição do termo política linguística, amplamente se entende que a “planificación linguística es un instrumento de la política del lenguaje” (HAMEL, 1993, p. 8). Nessa perspectiva, sou favorável à perspectiva de Maher (2013), que entende a política linguística e o planejamento linguístico

como mutuamente constituídos e, portanto, não devem ser vistos como processos independentes ou dissociados. Seguindo a proposição da autora, emprego aqui o termo política linguística tanto para a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade, como para a implementação destas decisões, com vistas a modificar a realidade linguística.

Segundo Shohamy (2006) mesmo as políticas linguísticas oficiais podem não refletir as políticas *de facto*, pois muitas vezes, são apenas cartas de intenções do Estado. Para a autora, as políticas linguísticas *de facto* são determinadas por vários mecanismos ou dispositivos políticos (*policy devices*), ou seja, por canais em que as políticas linguísticas são reproduzidas e manifestadas na sociedade.

Ainda de acordo com Shohamy (2006), é importante esclarecer a diferença entre políticas linguísticas *top-down* (de cima para baixo) e políticas linguísticas *bottom-up* (de baixo para cima). A política linguística/educacional *top-down*, perceptível em documentos oficiais como o PNEM, indica que o Estado é geralmente o agente que formula e implementa as políticas linguísticas/educacionais; no entanto, a política linguística/educacional *bottom-up* como, por exemplo, aquela representada nos relatos dos participantes da pesquisa, mostra que as práticas linguísticas e discursivas dos atores sociais podem também evidenciar ações de políticas linguísticas/educacionais. E, neste sentido, as “representações” (BOURDIEU, 2008; HALL, 1997; SILVA, 2000) dos próprios usuários frente às práticas de linguagem



podem conduzi-los a agir também como *policymakers*, isto é, como agentes de políticas linguísticas/educacionais.

Ao abordar o conceito de representação, Bourdieu (2008) trata da economia das trocas linguísticas, mostrando que as relações de comunicação estão também permeadas por relações de poder simbólico, nas quais as relações de força entre os agentes ou grupos são atualizadas. Neste sentido, o *habitus* desempenha um papel fundamental na configuração das representações onde o simbólico é fabricado, pois trata de compreender a realidade social como construções cotidianas e históricas de agentes individuais e atores coletivos. Em outras palavras, estão em jogo na sociedade, as lutas enfrentadas pelos agentes conforme a posição que ocupam no mundo social e que são evidenciadas a partir das representações.

Bourdieu (2008) situa as representações no entrecruzamento entre injunções materiais, políticas e simbólicas. Assim, existem no mundo social estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos sujeitos, que são capazes de direcionar ou restringir suas representações.

Para Hall (1997, p. 15), “a representação conecta o significado e a linguagem à cultura”<sup>27</sup>. Em outras palavras, o autor entende a representação como um processo em que o significado é produzido e intercambiado entre os integrantes de uma cultura por meio do uso da linguagem, dos signos e das Figuras.

---

<sup>27</sup> Citação no original: “Representation connects meaning and language to culture” (HALL, 1997, p. 15).

Silva (2000) explicita que Stuart Hall recuperou, para o pós-estruturalismo, o conceito da noção clássica de representação e a desenvolveu em conexão com uma teorização sobre a identidade e a diferença. Dessa maneira, o autor concebe a representação como um sistema de significação que rejeita qualquer injunção mentalista ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. Para Silva (2000), então, representação é um processo discursivo, cultural e sócio-historicamente construído, estando estreitamente ligado a relações de poder que, como qualquer sistema de significação, é indeterminado e ambíguo.

Entendendo a representação e também as políticas linguísticas/educacionais como processos ligados a relações de poder, abordo de forma sucinta - tendo em vista o espaço desse artigo - as políticas linguísticas/educacionais empreendidas no Brasil.

Uma das primeiras ações de políticas linguísticas em nosso país foi a publicação do *Diretório dos Índios* em 1757, pelo Marquês de Pombal, ministro de D. José I, rei de Portugal. O decreto determinava uma intervenção sobre os usos públicos das línguas e a escolha de qual língua deveria ser transmitida no Brasil. Embora tenha havido a imposição da língua portuguesa logo nos primeiros anos da conquista do país, não foi possível apagar a grande diversidade de línguas faladas no território.

A partir do século XIX, para suprir o problema da falta de mão de obra na produção agrícola, ocasionado pela abolição da escravatura em 1888, diferentes imigrantes, portando suas respectivas línguas maternas

chegaram ao Brasil para trabalhar (MAHER, 2013). No entanto, no contexto da Segunda Guerra Mundial, o regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945) criou várias leis e realizou reformas no ensino secundário e industrial. Neste período, estabeleceu-se um grande cerco às línguas de imigração, por meio de políticas linguísticas restritivas, como foi a nacionalização do ensino em língua portuguesa reprimindo, assim, as línguas dos imigrantes e de seus descendentes.

Mais tarde, de acordo com Constituição Brasileira de 1988, fica estabelecida a língua portuguesa como idioma oficial e na qual deve ser ministrado o ensino fundamental regular. Embora a política da homogeneidade linguística e do monolinguismo persista nesse documento, ele representa um grande avanço nas políticas públicas para as línguas indígenas. Seguindo as orientações da Constituição, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 – LDB - nos artigos 78 e 79 estabelece as disposições gerais para uma educação intercultural bilíngue para os indígenas. No entanto, a Constituição silencia sobre as demais línguas minoritárias como, por exemplo, as línguas de imigrantes ou de herança, as afro-brasileiras, as dos surdos e aquelas faladas nas fronteiras latino-americanas.

Felizmente, nos últimos anos, algumas ações de extrema importância estão começando a surgir no cenário brasileiro, o que vem contribuindo para mudar a percepção dessa visão homogeneizadora, influenciando o reconhecimento da pluralidade linguística e cultural no nosso país.

Em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436 que regulamentou o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação, e reconheceu direitos fundamentais para as comunidades surdas do Brasil, como o apoio ao uso e difusão da LIBRAS como forma de comunicação corrente nas comunidades surdas, por parte das instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos e assistência à saúde. Conforme rege a lei 10.436, em artigo 4º, parágrafo único “A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, o que pressupõe a garantia, aos surdos, de acesso a uma educação bilíngue, cenário ainda distante na educação brasileira.

Entre as línguas indígenas, algumas estão em processo de co-oficialização em seus municípios de origem e outras já foram co-oficializadas como: a língua guarani, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul; as línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. Entre as línguas de imigração, foram co-oficializadas: a língua alemã em Pomerode, Estado de Santa Catarina; a língua vêneta denominada talia, no município de Serafina Correia, no estado do Rio Grande do Sul; a língua pomerana (ou pommersch) nos municípios de Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, no estado do Espírito Santo; as línguas hunsriqueana (ou Hunsrückish) faladas no município de Antonio Carlos, Santa Catarina. Segundo Morello (2012), em 2006 a cooficialização destas línguas ganhou diretrizes para sua implementação como resultado de ações conjuntas entre instituições em defesa dos direitos linguísticos e

representantes das comunidades linguísticas. Outras línguas indígenas e de imigrantes estão em estudo, em busca da cooficialização.

De acordo com Maher (2013), uma importante iniciativa governamental e/ou da sociedade civil, que abriu espaço para pensar a salvaguarda das línguas minoritárias brasileiras, foi a publicação do Decreto nº. 7.387/2010, que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística – INDL. O INDL surge como “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, p. 1).

Após essa abordagem panorâmica das políticas linguísticas que ancoram as discussões aqui propostas, na terceira seção busco responder à segunda pergunta de pesquisa, apresentando a análise das representações construídas pelos professores sobre o PNEM.

### **3.1 Análise das representações sobre o PNEM**

Como pretende a segunda pergunta de pesquisa, o foco de análise, nesta última seção recai, principalmente, sobre as representações dos interlocutores, participantes desta investigação, sobre o PNEM, para que possamos “dar ouvidos” (ALTENHOFEN, 2013) a estes sujeitos socioculturais inseridos em um espaço específico, num momento histórico definido, por compreendê-los como principais agentes de política linguística/educacional.

Como vimos anteriormente, o PNEM foi um programa de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do

Ensino Médio, que aconteceu em todo o país, sob o regime de pactuação entre o governo federal, as universidades e as secretarias de educação estaduais. Podemos inferir, então, que o PNEM é um programa proposto pelo Governo Federal e operacionalizado localmente, o que justifica a repetição do termo “*de cima para baixo*” (Shohamy, 2006), nos excertos da maioria dos interlocutores:

*Excerto 01*

**Izabel:** *Então gente, eu organizei nosso grupo focal em 4 blocos. Para gente falar de forma geral o que é o Pacto, da escola e da região, sobre a diversidade, e depois sobre a interdisciplinaridade e por último, especificamente do Caderno Linguagens. Mas, a gente não precisa seguir essa ordem, é só para saber o que vamos falar. Então, primeiro assim, eu queria que vocês me falassem o que é o Pacto para vocês? Vocês começaram no ano passado, eu não estava aqui, né! Mais ou menos o que vocês estudaram? (...) O que é essa formação, o que ela tem de diferente com relação às outras?*

**Maria:** *Eu acho que o Pacto é um faz de conta onde o governo quer que a gente é... fale de uma coisa que não existe. E mais uma vez é um programa de cima para baixo e fiquem felizes, ganhem a carga horária para subir de nível (risos), é o que eu acho. Porque assim, o que eles colocam no Pacto não é uma coisa que a gente consegue levar para a sala de aula. Você não consegue ter essa profundidade dentro de uma sala de aula com os alunos que nós temos hoje. Nós precisaríamos de alunos melhores para conseguir desenvolver as atividades que são propostas pelo Pacto (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

**Tales:** *Até mesmo porque o Pacto, ele é do Ensino Médio. Mas o Ensino Médio já é a saída. A porta é a fase 1, que também teve o Pacto no município, mas não está correlacionado com o nosso Pacto. (...) Eu não sei o que o município tá desejando, porque ele não me perguntou antes o que eu desejo lá no final. Então o produto tá vindo*

*na linha de produção só que o embutimento – que nem a nossa colega falou – tá vindo pronto de cima (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

***Olga:** Lembra que o ano passado eu era coordenadora, primeira conversa que a gente teve foi isso, por que tá tendo o Pacto do Fundamental e daí do Ensino Médio e tá desconsiderando toda essa gama do sexto ao nono ano? Que é, tão falando do Pacto em rever a questão da evasão, como que o professor vai dar melhor a sua aula, para instrumentalizar melhor o professor. Só que eles pensam a educação só como sendo uma relação unilateral: o professor a oferecer algo. E a educação é uma relação de troca, (...), ela é circular, ela não vem de cima para baixo, nem de lado, ela é circular. (...) **Aí, onde que tá se perdendo esse aluno? Do sexto ao nono ano, é onde se perde o aluno do Ensino Médio (...)**(GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Os interlocutores reiteram que o Pacto é uma formação continuada organizada a nível macro, pronta para ser aplicada a nível local, como relatam no excerto 01: Maria, *E mais uma vez é um programa de cima para baixo*; Tales, *tá vindo pronto de cima*; Olga, *E a educação é uma relação de troca, (...), ela é circular, ela não vem de cima para baixo*. A recorrência da expressão “**de cima para baixo**” na fala dos participantes indica, segundo eles, que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio configura-se como uma política linguística/educacional *top-down* (SHOHAMY, 2006), já que foi determinada pelas instâncias a serviço do Estado, independente de seu regime de pactuação.

Mais que apontar o Estado como o formulador dessa política linguística/educacional, as representações (SPOLSKY, 2009) dos interlocutores demonstram que, o que “**vem de cima**” ou o que



representa uma ação governamental, pode não funcionar localmente. Por um lado, essa “tomada de posição” (JAFFE, 2009) dos interlocutores indica que eles reconhecem o poder legislador do Estado, mas, por outro lado, evidencia certa resistência à formação continuada do PNEM ou a outras instituições públicas (a universidade, por exemplo), como também se observa mais adiante.

Ainda no excerto 01, os professores constroem representações (BOURDIEU, 2008; HALL, 1997; SILVA, 2000), levantando como questionamento o fato de o PNEM não estar acontecendo no Ensino Fundamental II, apenas no Ensino Médio e no Fundamental I do Município: Tales, professor de matemática: ***Mas o Ensino Médio já é a saída. A porta é a fase I, que também teve o Pacto no município, mas não está correlacionado com o nosso Pacto. / Porque eles entendem que é a soma de algo anterior e o governo pegou o final, não pegou o meio.*** A coordenadora pedagógica Olga relata: ***por que tá tendo o Pacto do Fundamental e daí do Ensino Médio e tá desconsiderando toda essa gama do sexto ao nono ano?***

Nas falas destes participantes parece haver uma representação conflituosa com relação ao programa de formação do governo. Em um momento parecem contrários ao que “vem de cima”, ou seja, ao PNEM, e em outro, reivindicam a formação continuada para o “meio”, a “base” questionando, assim, o motivo de o Ensino Fundamental II não ter recebido a formação também. Segundo Moscovici (2003), as representações sociais tornam-se uma questão quando as formas de legitimação dos conhecimentos e de produção de sentidos não estão

garantidas por nenhuma instância totalizadora como, por exemplo, o Estado. Segundo o autor, na medida em que não há nada que sobrecode o mundo e garanta a ele uma ordem e um sentido, cabe ao social dotá-lo de sentido e de ordem.

*Excerto 02*

**Izabel:** *Deixa só eu perguntar para vocês então. Por que vocês acham que eles resolveram pular esta parte do Fundamental II? E já ir direto para o Ensino Médio. Qual é a justificativa do governo?*

**Tales:** *Porque, segundo o MEC, a gente está nos últimos três anos, quando teve a Prova Brasil, teve a prova de matemática, aquele provão do Paraná, o SAEB, é que a dificuldade eles identificaram que, assim, eles identificaram que o aluno do Ensino Médio não tem bagagem suficiente para passar num vestibular. Isso foi diagnosticado nas pesquisas e não teve nota boa no ENEM. (...) É diferente, por quê? Porque eles entendem que é a soma de algo anterior e o governo pegou o final, não pegou o meio (...). (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

**Cecília:** *A gente busca sempre buscar os culpados. Ah a educação está na base, mas às vezes a gente não consegue observar, claro, o professor também teve um pouco de culpa, mas a gente sabe que tem outros fatores por trás. Porque, por exemplo, eu tenho eu tenho esse meu aluno no ensino fundamental, mas ele faz parte do mesmo bairro desta escola, né, do Ipê Roxo, eu trabalho na Jorge Amado, e esse aluno que tem problemas sociais, ele também é o mesmo aluno daqui. Então, as dificuldades que eu encontro lá, são as mesmas daqui. (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Ao tratar do foco do PNEM no ensino Médio, Tales (excerto 02) e Olga (excerto 01) chamam a atenção para a lacuna da formação no Ensino Fundamental II, o que não deixa de ser uma forma de culpabilizar o nível precedente, buscando um encadeamento para

explicar as dificuldades encontradas. Nas palavras de Tales, *eles identificaram que o aluno do Ensino Médio não tem bagagem suficiente para passar num vestibular. Isso foi diagnosticado nas pesquisas e não teve nota boa no ENEM*. Olga relata: *Que é, tão falando do Pacto em rever a questão da evasão, como que o professor vai dar melhor a sua aula, para instrumentalizar melhor o professor*. Mesmo inconscientemente, trouxeram para as suas práticas discursivas as mesmas representações expressas pelos formuladores do PNEM, como vimos na descrição do Pacto: apesar do aumento das matrículas no Ensino Médio, os dados de reprovação e evasão, somados à estagnação dos índices do IDEB, permitiam inferir que não houve mudanças significativas quanto à expansão do acesso, da permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2013). Ao trazer as mesmas justificativas, estão conferindo sentido e inteligibilidade às suas representações sociais. É por isso que Moscovici (2003) afirma que a principal função das representações sociais é tornar familiar, o não familiar. Segundo o autor, esse trabalho é feito socialmente, nas interações cotidianas.

Já a professora de português, Cecília, se posiciona diferente dos colegas, quando afirma, no excerto 02, que: *A gente busca sempre buscar os culpados. Ah! a educação está na base, mas às vezes a gente não consegue observar, claro, o professor também teve um pouco de culpa, mas a gente sabe que tem outros fatores por trás*. Ela toma uma posição reflexiva com relação à formação e à educação, transferindo “**um pouco de culpa**” do insucesso escolar também aos professores e

a outros condicionantes sociais e locais, embora não especifique estes últimos. Esta representação ampliada da professora é facilitada pelo seu transitar entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio, pois Cecília é professora efetiva há quase dez anos, tanto na escola municipal (Jorge Amado), quanto no Colégio Estadual Ipê Roxo. Por isso, conhece bem os problemas do bairro que vão além dos muros da escola.

Ainda no excerto 01, Maria, a professora de biologia, considera *que o Pacto é um faz de conta onde o governo quer que a gente é ... fale de uma coisa que não existe*. Quanto ao conteúdo da formação, ela diz que, *o que eles colocam no Pacto não é uma coisa que a gente consegue levar para a sala de aula*, pois, para consegui-lo *precisaríamos de alunos melhores para conseguir desenvolver as atividades que são propostas pelo Pacto*.

*Excerto 03*

**Izabel:** Até o momento, a participação de vocês nesta formação continuada trouxe mudanças para sua prática docente?

**Cecília:** Bem, para mim houve poucas mudanças, pois não conseguimos colocar em prática toda a teoria abordada. Senti falta de um aprofundamento maior nas disciplinas, achei o material fraco e com poucas sugestões metodológicas e pouco embasamento **teórico**. Sinceramente, pra mim não serviu de muito. Mas, vale lembrar que criamos um grupo bacana, com algumas reflexões que devem ser consideradas. Sugerimos até continuarmos esse grupo de discussões. Ouvir a angústia do colega foi de grande valia. Entender que todos temos problemas e alegrias em nossas práticas; compartilhar isso foi muito bom! (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).

**Hortênci:** Nós como professores, nossa maior dificuldade é conseguir conciliar essa teoria toda na prática. A gente NUNca consegue pôr em prática o que a gente lê, o que a gente estuda. A

*gente gostaria MUItO de fazer valer tudo o que a gente lê, mas a gente não consegue.*

**Izabel:** *Por quê?*

**Hortência:** *Por N problemas que a gente vive na realidade aqui (GRUPO FOCAL, 07/11/2015).*

Cecília, no excerto 03, afirma que a formação do PNEM trouxe poucas mudanças para sua prática docente e que também não conseguiu *colocar em prática toda a teoria abordada*. Segundo ela, o motivo deve-se ao *material fraco e com poucas sugestões metodológicas e pouco embasamento teórico*. Do mesmo modo, a professora de educação física, Hortência, pontua que teve grande dificuldade para *conseguir conciliar essa teoria toda na prática [...] por N problemas que a gente vive na realidade aqui*.

Buscando ampliar a compreensão dos diferentes relatos apresentados nos excertos acima, entendo que, a princípio, a professora Maria, no excerto 01, manifesta uma representação simbólica (BOURDIEU, 2008) de depreciação acerca do Pacto. Mas, em seguida, ela acaba projetando essa representação à “falta de capacidade” dos seus alunos e construindo um estereótipo negativo deles, manipulando, assim, o significado inicial de depreciação para apreciação segundo o “alto nível” das atividades propostas no Pacto. A professora Cecília constrói uma representação contrária à de Maria, pois segundo ela, os cadernos formativos não apresentaram sugestões práticas bem elaboradas e, portanto, elas pouco contribuíram com uma efetiva melhoria da sua prática docente. Por outro lado, os problemas da

realidade social foram determinantes para que a professora Hortência incorporasse uma representação subjetiva - não conseguir aplicar a teoria dos cadernos na sua prática de sala de aula - pautada nas dificuldades que perpassam as estruturas sociais que foram originadas no coletivo.

Apesar de as três professoras apresentarem justificativas diferentes acerca do Pacto, elas concordam entre si que a prática desejada não se concretizou como foi exigido na formação continuada do PNEM. Neste sentido, vejo aqui elementos de significação formulados no consenso ou como signos de poder que precisam ser mais bem examinados. A anuência das professoras quanto à “teoria e prática” tem relação com a descrição enfática apresentada na organização da formação continuada do PNEM, na qual “o curso privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, Documento Orientador, 2014, p. 5). Em seguida, o Documento Orientador diz compreender o professor como “sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimento com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade”. Assim, a metodologia do curso detalha que a concretização da “teoria e prática” deverá seguir os seguintes passos:

As atividades do curso estão focadas no professor e foram organizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento será composto por atividades individuais. O professor organizará seu próprio tempo institucional para a **leitura dos textos básicos do curso**. O professor deverá apresentar registros das reflexões realizadas durante as

leituras nas discussões com o grupo na escola. Ainda como parte das atividades individuais, **o professor deverá realizar pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula.** Todo o processo será orientado e acompanhado pelo orientador de estudo. O segundo momento será composto por atividades coletivas. (...) (BRASIL, Documento Orientador, 2014, p. 5, grifos meus).

Destaco que o PNEM compreende que cabe ao professor elaborar e produzir conhecimento com base na compreensão da sua realidade. Por isso, “a teoria” é apresentada ao cursista “por meio da leitura dos textos básicos do curso” e “a prática” consiste em que o professor realize “pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula”. Como determina o PNEM, todos os professores devem realizar todas as leituras e atividades propostas nos Cadernos de Formação. Desse modo, aponto três reflexões aqui, que talvez corroborem com a explicação dos interlocutores da pesquisa para a não efetivação da articulação “teoria e prática”, na Etapa 2 do PNEM, a saber: a) a primeira se refere às atividades de cada Caderno de Formação; b) a segunda é com relação às áreas de conhecimento dos professores e; c) a terceira se relaciona com a reordenação do PNEM no Colégio Ipê Roxo.

A primeira reflexão tem relação com o caráter das atividades dos Cadernos de Formação. Os cadernos formativos da segunda etapa do PNEM possuem quatro capítulos cada um, onde são discutidos temas e conceitos relativos à Área de Conhecimento específica de cada caderno (por exemplo, Ciências da Natureza, Matemática etc.). Ao final da teorização de cada capítulo, há um quadro denominado “Reflexão e



Ação”, no qual se apresentam as atividades a serem realizadas na prática de sala de aula. No entanto, a grande maioria dessas atividades está relacionada com a reflexão de dada discussão teórica e, na hora de explicar como deveria ser a atividade prática, essa etapa é transferida para professor encarregado do trabalho de planejamento e execução, como consta no exemplo do Caderno III de *Ciências da Natureza*, a seguir:

### **Figura 1 – Caderno III – Ciências da Natureza**

#### **REFLEXÃO E AÇÃO**

Caro professor, cara professora, a partir das reflexões dessa unidade sugerimos que pensem no planejamento de uma atividade ou sequência de atividades de ensino desenvolvida de forma interdisciplinar a partir dos temas indicados a seguir, ou outro tema que o grupo achar pertinente. O planejamento deve considerar a sequência proposta pela figura 2 para uma abordagem CTS e também aspectos do ensino por investigação discutidos na unidade 1 deste Caderno.

Sugerimos que após o planejamento, discussão e reflexão sobre a realização da atividade, esta seja concretizada em sala de aula com seus alunos.

Temas: alimentos transgênicos; clonagem humana; construção de usinas nucleares; crise no fornecimento de água e energia; efeito estufa; enchentes; exploração espacial; fontes de energia e os possíveis impactos ambientais; meios de transporte; poluição em suas diferentes formas; utilização do aparelho telefônico celular na atualidade.

Fonte: BRASIL, do Caderno III Ciências da Natureza, p. 28

Desse modo, os Cadernos de Formação, escritos na universidade, tinham a função de apresentar o conhecimento científico na perspectiva acadêmica, enquanto aos professores e coordenadores pedagógicos cabia planejar como esses conteúdos seriam aplicados a seus alunos do Ensino Médio. Concordo com Moraes (2013, p. 207) quando afirma que “uma formação exequível precisa proporcionar aos/às

professores/as o reconhecimento de seu papel de intelectual crítico, que pesquisa e reflete sua própria prática”. Entretanto, como bem pontua a autora, a formação continuada deve oportunizar, aos docentes, espaço, tempo e condições para que se consolide na prática. Nesse sentido, acredito que a formação continuada do PNEM não respeitou tais condições contextuais dos cursistas, visto que parecer haver uma grande distância, nas orientações dos Cadernos de Formação, entre a proposição das discussões do conhecimento científico e sua relação com a parte metodológica. Isto ocorre porque houve pouca articulação entre as teorias apresentadas e as atividades práticas a serem realizadas no contexto da sala de aula, cabendo praticamente ao professor cursista encontrar os meios para concretizá-las.

A segunda reflexão tem relação com as Áreas de Conhecimento dos professores. Todos os professores e pedagogos do Colégio Estadual Ipê Roxo tiveram uma formação universitária disciplinar e a exigência do PNEM era que todos eles realizassem pelo menos uma das atividades de “Reflexão e Ação” na prática da sala de aula, pautada no paradigma da interdisciplinaridade. No entanto, o trabalho foi pensado por eixos integradores das Áreas de Conhecimento (por exemplo, Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia). Como então um professor de Língua Portuguesa poderia aplicar em sala uma atividade de Química, por exemplo? Contudo, tais reflexões não foram pensadas e nem questionadas no contexto local e, neste ponto, acredito que o PNEM exerceu forte coerção sobre os cursistas do Colégio Ipê Roxo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou investigar como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM – se inscreve nas políticas linguísticas/educacionais e quais representações os professores e coordenadores pedagógicos participantes constroem, localmente, sobre essa formação continuada, em um contexto escolar transfronteiriço, como a cidade de Foz do Iguaçu/PR.

A dimensão histórica da constituição das diversas políticas linguísticas/educacionais possibilitou a compreensão sobre da realidade plurilíngue do Brasil, que é ainda hoje pouco reconhecida e discutida, no cenário nacional. Prevalece, ainda, a crença em um Estado monolíngue, pautado na oficialidade da língua portuguesa, o que acaba por invisibilizar as cercas de 210 línguas que configuram o país como um dos territórios mundiais mais diversos linguisticamente. No entanto, nos últimos anos, a preocupação com algumas ações que visam a garantia dos direitos linguísticos dos povos formadores da sociedade brasileira, esta configuração plurilíngue e pluricultural tem recebido maior visibilidade, seja através da participação da sociedade civil em reivindicações por direitos linguísticos ou por meio de iniciativas governamentais de promoção da diversidade linguística no país.

Outra questão que se colocou, no decorrer da pesquisa, é que as políticas linguísticas/educacionais que se manifestam em documentos oficiais, na forma de leis ou decretos, podem configurar-se como meras cartas de intenção e, de fato, acabam não se efetivando, na prática, de acordo com as orientações com que foram formuladas. Nessa direção,

a política de formação continuada do PNEM mostrou, por meio das representações dos participantes, como a política *top-down* não se efetivou localmente como queriam os documentos oficiais, sendo reordenada pelo grupo multidisciplinar de professores e pedagogos numa perspectiva *bottom-up*.

Assim, a análise e interpretação dos dados evidenciou, entre outras reflexões, que os cursistas (professores e pedagogos) construía representações às vezes contraditórias com relação à formação continuada do PNEM. Ao mesmo tempo em que pareciam assumir um posicionamento de agentes de política linguística, resistindo à política “de cima para baixo” (*top-down*) (SHOHAMY, 2006), acabavam reivindicando que a formação também fosse realizada para os professores do Ensino Fundamental II.

De modo geral, com esta investigação, foi possível perceber que a formulação e/ou implementação de políticas linguísticas/educacionais consiste em um processo complexo, que envolve diferentes agendas políticas e ideológicas, oficiais ou não oficiais. Mesmo as políticas linguísticas/educacionais representadas nas práticas discursivas dos interlocutores estão vinculadas a interesses e ideologias e imbuídas de relações de poder, porque somos sujeitos situados que assumimos posições em lugares sociais, culturais e históricos específicos.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C.V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, *et al* (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 93-116.

ARNOUX, E. N. de. Entrevista a Elvira Narvaja de Arnoux. In.: ZAPATA, O. I. L. *Los Estudios del Discurso: miradas latinoamericanas I*. Colombia: Universidad de Ibagué, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. *Lei nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. *Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012*. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 de junho de 2012.

BRASIL. *Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de novembro de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Documento Orientador das ações da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II. *Caderno IV: Linguagens*. Curitiba: UFPR/MEC, 2014.

CARDIN, E. G. *Capitalismo de Fronteira: Surgimento e Organização dos Barqueiros do Rio Paraná*. Buenos Aires: UBA, 2009.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.(51.2), p. 459-484, jul./dez. 2012.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 115-126.

DANIEL, Jean; RICOEUR, Paul. A estranheza do estrangeiro. In: *CAFÉ Philo: as grandes indagações da filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999, p. 13-22.

DIRETÓRIO dos Índios. Disponível em: [http://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm). Acesso em: 02 fev. 2015.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2009.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 79-92.

GUBER, Rosana. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: *Políticas del lenguaje en América latina*. Iztapalapa, n. 29, p. 5-39, 1993.

LIMA, P. *Foz do Iguaçu: no contexto da história*. Foz do Iguaçu: O Autor, 2010.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 237-261.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In.: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2004.

MENDES DA SILVA, E. M. Terras e territórios indígenas na Tríplice Fronteira. In: MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES-SANTOS, M. E. (Orgs.). *Cenários em perspectivas: diversidade na Tríplice Fronteira*. Cascavel: Edunioeste, 2011, p. 13-44.

MORAES, Denise Rosana da Silva. *O Programa Mídias na Educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MORELO, Rosangela. A política de cooficialização de línguas no Brasil. *Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (PLATÔ)*. Cabo Verde: Editora do IILP, vol.1, n.1, 2012, p. 8-17.

OLIVEIRA, N. *Foz do Iguaçu intercultural: cotidiano e narrativas de alteridade*. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2012.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 47(2): jul/dez. 2008, p. 429-446.

PIRES-SANTOS, M.E. Narrativas de identidades: a linguagem como lugar de (in)visibilização. In: PEREIRA, Diana Araujo (Orgs.). *Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira*. São Paulo: Dobra Editorial, 2014.

PROJETO Político Pedagógico do Colégio Estadual Ipê Roxo, 2014.



RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n (52.2), p. 289-320, jul./dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. 4 ed. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. NY: Routledge, 2006.

SILVA, M. A. *Breve história de Foz do Iguaçu*. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014.

SPOLSKY, Bernard. *Language Management*. New York: Cambridge University Press, 2009.

## **POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR A PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM ESTUDO COMPARADO (BRASIL E ARGENTINA)**

Mariana Beatriz Mataluna<sup>28</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Mais de uma década depois de ter se defendido a dissertação “Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais: um estudo comparado (Brasil e Argentina)”, nota-se vários avanços na área de inclusão educacional, não apenas no nível das políticas, como também em aspectos focalizados na inclusão escolar e na sala de aula especificamente. No primeiro caso, sublinha-se, por exemplo, a aprovação e ratificação da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), no ano de 2006. Dito instrumento, outorgou um novo impulso às políticas e práticas nacionais e regionais no assunto. Nessa direção, no ano de 2007, constitui-se no contexto do MERCOSUR um grupo de trabalho para a Promoção e Proteção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, com o intuito de constituir entre

---

<sup>28</sup> Licenciada e Bacharel em Ciências da Educação pela Facultad de Filosofía y Letras da Universidade de Buenos Aires. Magister em Integração Latino-americana pelo Programa de Integração em América Latina da Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires PROLAM-USP. email: mmataluna@hotmail.com. Orientador da dissertação de mestrado, base deste capítulo: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani.

outros: um Banco de Dados de boas práticas e **organizar** seminários, jornadas e eventos sobre inclusão. No nível pedagógico–didático, a divulgação do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como instrumento complementar ou alternativo das adaptações curriculares. No âmbito acadêmico, elaborou as novas abordagens sobre as pessoas com deficiência, como o Modelo Social da Deficiência, comprometido com a defesa dos direitos humanos e com a transformação social. Com diferentes níveis de apropriação em cada um dos países, estes elementos possibilitaram um novo olhar na compreensão da deficiência, subsidiando a luta pela integração e inclusão das pessoas com deficiência.

Uma vez realizados tais esclarecimentos, se antecipa que a seguinte apresentação se organiza em cinco apartados: 1. Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina, 2. Esclarecimentos a respeito dos conceitos de integração e inclusão, 3. Algumas notas sobre a Declaração de Salamanca 4. Análise da Legislação Nacional: Brasil e Argentina 5. Reflexões Preliminares.

## **2 REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL E NA ARGENTINA**

A escolha de Brasil e Argentina se deve ao fato de que ambos os países passaram por um processo de abertura política e expansão dos direitos de cidadania, e se encontram em um contexto de reforma do sistema educacional baseado em propostas de organismos internacionais além de, simultaneamente, estarem tentando avançar na

inclusão educacional de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

(...) duas sociedades próximas no espaço, cujos processos históricos se desenvolvem no mesmo quadro temporal. Além disso, apesar das disparidades de dimensões territoriais, esse fator se reduz ao medir-se o espaço efetivamente ocupado, as estruturas dos dois Estados e o PIB de suas respectivas economias, o que elimina o risco de comparar nações cujas enormes diferenças inviabilizariam o procedimento. Mais ainda, em que pese essa proximidade no espaço e no tempo, é muito pequeno o risco de não conseguir discriminar o que é específico do que é produto de origens comuns e influências recíprocas (FAUSTO; DEVOTO, 2004, p. 19-20).

No caso concreto do Brasil, a própria Constituição promulgada em 1988 recebeu o nome de “Constituição cidadã” em virtude da ampla gama de direitos garantidos em seu texto. Porém, entre a existência formal dos direitos na Constituição e a sua efetivação, há ainda um grande fosso a ser transposto. Ao mesmo tempo em que o processo de democratização se consolidou no Brasil, os direitos recém conquistados com a nova Constituição foram rapidamente restringidos e atacados como elementos anacrônicos do processo de modernização e inserção da economia do país na chamada “era da globalização”.

A Argentina experimentou, quase que simultaneamente com relação ao Brasil, porém de forma mais aprofundada, a adoção de um receituário neoliberal majoritariamente prescrito por agências de financiamento internacionais. Resumidamente, políticas que favoreceram a privatização de empresas estatais e de “enxugamento”

do Estado<sup>29</sup>, de liberalização e desregulamentação do mercado, de alta das taxas de juros, de desemprego elevado, de posturas antissindicais, de corte de gastos sociais, de promoção do individualismo e do império do mercado, caracterizam o cenário argentino da década de 1990. Os teóricos do neoliberalismo concebiam a crise pela qual passava a sociedade argentina em fins da década de 1980 como uma crise política e não econômica, e a receita seria “limitar o governo” e “derrocar a política”.

No seio da reforma ampla do Estado, a década de noventa trouxe também transformações nos sistemas educacionais, com a adoção de medidas visando a adequar as diretrizes da política educacional às normativas das agências internacionais, destacando-se aí a ação do Banco Mundial.

Segundo Ianni (1996), essas organizações públicas e privadas multilaterais e transnacionais (como o FMI e o Banco Mundial) exercem “missões civilizatórias” para “ocidentalizar” os países periféricos (transformar os valores socioculturais das distintas sociedades em valores homogêneos baseados na mercadoria, dinheiro,

---

<sup>29</sup> Como explica Paviglianitti: Desmantelan los servicios públicos de manera de dejar en el vacío las demandas sociales; desmontan la democracia de manera que no se puedan construir sujetos sociales que puedan modificar el orden existente, para no que puedan escapar a la disciplina del mercado; descentralizan la administración de lo público a fin de neutralizar la capacidad de organización, desarticulan las organizaciones sindicales y estudiantiles y, por ende, de los aparatos institucionales nacionales que los sostienen y privatizan no sólo las empresas económicas en manos del Estado sino que también traspasan los servicios públicos a la iniciativa privada los sistemas de educación, salud y vivienda y los sistemas de circulación y comunicación (transporte, carreteras, correo, telecomunicaciones). Reducen la intervención estatal a un asistencialismo “in extremis”, a programas mínimos (PAVIGLIANITTI, 1993, p.16).

mercado, capital, produtividade, lucratividade). Foi enfatizada nesses movimentos de reforma educacional a questão da “eficiência” do sistema – alocação mais eficiente de recursos “escassos”-, a sua privatização em instâncias superiores, a menor participação e responsabilidade do Estado na formação dos educandos, em contrapartida com o estímulo à participação da iniciativa privada e de organizações não governamentais na formulação de leis e diretrizes nacionais, visando a uniformização do ensino em cada território nacional.

No mesmo sentido, no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Ley Federal de Educación (1993) da Argentina, foram instrumentos para a implantação das reformas sugeridas pelo ideário neoliberal e pelas agências multilaterais. Tais legislações, gestadas e promulgadas num contexto de Reforma do Estado e normatização na área educacional, trouxeram mudanças significativas para o ensino brasileiro e argentino, direcionando sua oferta, financiamento, gestão e interferindo na sala de aula.

Sabemos que grande parte das reformas educacionais foi realizada de maneira unilateral por parte do Estado, sem diálogo com os interessados no processo, o que conferiu à reforma educacional uma importância muito grande no que diz respeito ao uso ideológico dessas políticas como forma de legitimar, frente à sociedade, medidas autoritárias de transformação do sistema educacional, que muitas vezes atendiam a interesses externos e das classes dominantes dos países em desenvolvimento.

Dentre as principais medidas observa-se: a focalização do gasto social no Ensino Básico, com ênfase no Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, em detrimento da educação pré-escolar, do Ensino Médio e Fundamental de adultos e do Ensino Superior, setores que seriam atendidos pelo âmbito privado ou beneficente; a descentralização, no caso brasileiro, do ensino fundamental, o que não significou, por sua vez, uma política articulada de colaboração entre as diversas instâncias de Governo; a privatização do setor educacional, induzida pela deterioração dos serviços públicos; a desregulamentação da gestão e do controle via sistema de avaliação. Há, portanto, um movimento de parte do Governo Central em abrir mão da execução e financiamento do sistema de ensino, particularmente do ensino fundamental, repassando a responsabilidade para os Estados/Províncias e municípios, ao mesmo tempo, garantindo sua intervenção através dos mecanismos de estabelecimento de conteúdos básicos e de medidas de avaliação (HADDAD, 1998, p.49).

O discurso oficial, por sua vez, se propôs a oferecer oportunidades educacionais de qualidade a todos os educandos, seja qual fosse a sua condição social e cultural e suas características individuais. Ou seja, o discurso da inclusão foi assumido pelo Estado, mas será que tal discurso é compatível com o modelo neoliberal adotado?

Trata-se de uma verdadeira tensão, pois ao mesmo tempo em que as medidas de reforma adotada excluem, na prática, o acesso de grandes parcelas da população a uma educação de qualidade em todos os níveis, o discurso inclusivo, num contexto democrático, ganha força e tem de



ser levado em consideração pelas autoridades, que se sujeitam, inclusive, à ratificação de acordos internacionais.

Dessa forma, contra a “reação conservadora” que assumiu o controle das sociedades brasileira e argentina na década de 1990, pregando o “princípio da realidade” (OLIVEIRA, 1998) - a ideia de que não há mais futuro, há somente um presente com possibilidades dadas e limitadas - e a regressão dessas sociedades para o plano do contrato mercantil como princípio social regulador, deve ser reafirmado o “princípio da esperança” (OLIVEIRA, 1998) - que não é a transferência para o futuro das resoluções dos problemas, mas ao contrário, quer dizer que os problemas são históricos, podem ser resolvidos, constituem desafios que podem ser superados - e intensificada a luta das forças sociais progressistas em prol da constituição de uma verdadeira sociedade dos direitos (civis, políticos e sociais) nos dois países. A luta por uma educação de qualidade e pelo atendimento escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais é um elemento nessa busca por uma sociedade um pouco mais justa. Cabe agora uma definição mais rigorosa dos termos integração e inclusão, o que será realizado no próximo apartado.

### **3 ESCLARECIMENTOS A RESPEITO DOS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO**

Os vocábulos integração e inclusão, embora tenham significados semelhantes, são utilizados para expressar situações de inserção

diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

É sabido que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os serviços menos segregados e, também raramente, reingressam às salas de aula do ensino regular. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à integração. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, adoção de currículos adaptados, avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. A integração escolar pode ser

entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2003).

Quanto à **inclusão**, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de **integração**, pois a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003).

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Por tudo isso, a **inclusão** implica uma mudança de perspectiva, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos nós sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003).

Segundo Mel Ainscow em entrevista publicada no *website* “Centro de Referência em Educação Mario Covas”:

**inclusão** é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Eu compreendo a inclusão como um processo

em três níveis: o primeiro é a **presença**, o que significa, estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a **participação**. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a **aquisição de conhecimentos** - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. Um outro aspecto da inclusão é identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas. Estas são as mais difíceis (AINSCOW, 2006, s/p.).

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma, pois suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar. Dessa forma, **incluir** os alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, com o ambiente externo e sua história.

As pessoas preocupadas com o ensino para todos, porém, exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas. Os alunos, os pais, os professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam uma força cultural poderosa para a renovação escolar. Pois o sistema educacional deve procurar proporcionar uma oferta que respeite todas

as variáveis individuais, evitando qualquer tipo de discriminação, seja por cor, nacionalidade, religião, sexo, capacidades intelectuais ou deficiências de origem física (DUBROVSKY, 2005).

Em poucas palavras, a inclusão escolar como a integração escolar constroem-se sobre um modo diferente de entender a educação. A inclusão supõe professores preparados para trabalhar com a diversidade e singularidade dos alunos; a criação de uma rede de apoio entre os educandos e entre estes e os professores; a compreensão das diferenças individuais e à flexibilidade das relações; a incorporação de um leque de estratégias e recursos para o ensino, entre outros.

Dessa forma, trata-se de um grande investimento econômico, político e social. Será que os governos dos dois países em questão estariam dispostos a cumprir as metas de inclusão com seus altos custos em um contexto de diminuição dos recursos destinados aos gastos sociais? Faz-se necessário avaliar até que ponto tal expansão contemplaria todos os segmentos ou frações sociais, particularmente aqueles mais sujeitos aos riscos socioeconômicos.

Além disso, sendo a política educacional um importante instrumento de distribuição econômica e de promoção da equidade social, é importante a realização de um diagnóstico de como as atuais políticas educacionais atuam no sentido de incluir alunos com deficiências, promovendo, simultaneamente, sua integração mais ampla na sociedade.

## 4 ALGUMAS NOTAS SOBRE A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

En el entendimiento de que los procesos de exclusión están directamente relacionados con la pérdida de derechos, se desarrollan políticas para la inserción escolar de los niños que, por distintos motivos, han quedado fuera del sistema (sean discapacitados o no). En términos educativos, recuperar los derechos perdidos implica dar al alumno aquello que respete su identidad, su derecho a la diferencia (DUBROVSKY, 2005, p. 21).

Baseadas neste fato, existem profusas argumentações para impulsionar e decidir por sistemas educativos que recebam, atendam e estejam à disposição da diversidade dos seres humanos que a eles recorram. Nesse sentido, na década de 1990, em várias oportunidades, alguns países se reuniram sob patrocínio da Organização das Nações Unidas para apontar e denunciar a persistência de práticas excludentes e a discriminação na educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha (1994); e o Fórum Mundial de Educação para Todos<sup>30</sup>, em Dakar, (2000).

---

<sup>30</sup> No Fórum Mundial de Educação para Todos recomendou-se no *Apartado da Educação Inclusiva* que a educação básica para todos implica garantir o acesso e a permanência, a qualidade de aprendizagem e a plena participação de todas as crianças e adolescentes, especialmente as indígenas, com algum tipo de deficiência, as moradoras de rua, as trabalhadoras, as portadoras de HIV/SIDA, entre outras. De acordo com esta recomendação, a educação inclusiva justifica-se por razões humanitárias, já que se trata de uma necessidade, um desafio, uma obrigação e um dever, que deve ser trabalhado como ponto de partida para uma educação inclusiva e direcionada à cidadania.

Em junho de 1994, a UNESCO e o Ministério de Educação e Ciência de Espanha organizam a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca (Espanha), que reuniu representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. Dita declaração dispõe como princípio norteador que todas as escolas devem acolher a todas as crianças independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais, crianças deficientes e superdotadas, de regiões desfavoráveis ou marginais, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, o que implica um desafio importante para os sistemas educacionais.

Na Conferência se denunciou que apesar do incremento no compromisso de governos, grupos de luta por direitos, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiência na busca do acesso à educação para todos, havia uma maioria cujas necessidades especiais ainda se encontravam desprovidas de atenção adequada. Se admitiu a urgência de provisão de educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino. A razão da Conferência seria informar sobre políticas e inspirar ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática para necessidades educacionais especiais**.



Após quase vinte anos, o conceito necessidades educacionais especiais surgido do Informe Warnock (1974) é retomado na Declaração de Salamanca, sob o paradigma da escola inclusiva, através da idéia de que uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo, enquanto respeita as diferenças e a dignidade de todos os seres humanos, ao superar o pressuposto educacional que "um tamanho serve a todos". No informe já constava, também, a questão da não segregação de alunos com dificuldades de aprendizagem, sugerindo o abandono de tradicional modelo dual de um ensino especial para alunos deficientes e outro comum, para os que não são. A Declaração informa que a situação das escolas de educação especial varia enormemente de um país a outro. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos destes países, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente.

Em relação ao recrutamento e treinamento de educadores, a Declaração manifesta que a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas, incluindo treinamento

pré-profissional para os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário; treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham; treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais para habilitá-los a trabalhar em ambientes diferentes, entre outras ações. Para as universidades, a Declaração guarda o papel de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, no que refere a pesquisa, avaliação, preparação de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.

Onze anos depois do Informe Final sobre Educação Especial da UNESCO (1988) e cinco anos após a Declaração de Salamanca, realizou-se um congresso intitulado: “*Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca*” no qual se concluiu que:

El logro del objetivo universalmente adoptado de Educación para Todos ha sido, y aún es, uno de los desafíos más desalentadores a que se enfrenta la comunidad mundial de hoy. Se estima que a varios millones de niños, niñas y jóvenes se les niega el acceso incluso a la educación más básica necesaria para desarrollar su potencial y transformarse en miembros independientes que contribuyan a sus comunidades, sus sociedades y sus culturas (UNESCO, 1999, p.8).

Frente a esse panorama, a urgência de construir uma educação para todos não se fundamenta apenas em critérios pedagógicos ou metodológicos, está baseada em critérios de ordem social, políticos, legais, pois a universalização da educação supõe um valor ético e

filosófico que transcende o contexto no qual surgiu. No campo da deficiência e da educação especial, se reconhece que as estratégias implantadas e os programas executados foram e são, em grande medida, insuficientes e inapropriados para os meninos, meninas e jovens com necessidades especiais, colocando novos desafios na trama da sociedade e da educação em geral.

As pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>31</sup>, demandam, por suas condições específicas, o apoio, a complementação, a suplementação ou, ainda, a substituição dos serviços educacionais comuns, viabilizados pela educação especial, o que, evidentemente, não se restringe aos indivíduos com deficiências físicas ou mentais.

Estas mudanças paradigmáticas repercutiram também no âmbito sul-americano, nas leis de educação de Argentina e do Brasil, embora com diferentes graus de presença. Porém, ao mesmo tempo em que o Brasil e a Argentina se comprometeram com a questão da inclusão escolar, realizaram uma reforma educacional restritiva.

Ainda que não se tenha localizado em nenhum documento oficial que o Brasil e a Argentina são signatários da *Declaração de Salamanca*, a legislação nacional estudada menciona o novo olhar em educação especial, seja através da utilização dos conceitos empregados na *Declaração de Salamanca*, ou indicando explicitamente que estão

---

<sup>31</sup> Apesar da utilização de vários conceitos diferentes nas legislações consultadas para se referir às pessoas com necessidades educacionais especiais (impedidos, incapacitados, portadores de deficiência, *personas con discapacidad*, *alumnos con minusvalías*, pessoas portadoras de deficiência etc.), adota-se a terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais”, pela maior abrangência do termo, além de ser a terminologia utilizada nos últimos documentos oficiais do Brasil e da Argentina.

baseados nos compromissos assumidos nessa declaração. Segundo Ferreira e Ferreira:

A LDBEN coloca como responsabilidade do poder público a matrícula preferencial na rede regular de ensino e os apoios especializados necessários. Essa referência ao papel central da escola comum é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.22).

Mesmo que as leis tenham um importante papel no processo de transição em direção à inclusão, elas por si só não asseguram as mudanças que se requerem, nem constituem uma condição imprescindível para iniciar o caminho para a inclusão, pois existem caminhos alternativos, como as iniciativas dos pais, de grupos acadêmicos e de grupos de pessoas com deficiência que lutam por seus direitos, entre outros. Porém, as leis constituem um apoio fundamental para incorporar os objetivos da inclusão na discussão política e revisar as legislações anteriores para se adaptarem aos propósitos da mudança desejada. No próximo apartado, se apresenta a análise das Constituições e Leis Nacionais de cada país, como também Diretrizes que orientam a Educação Especial de cada um dos sistemas educativos.

### **3. ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO NACIONAL: BRASIL E ARGENTINA**

Em um Estado Democrático de Direito, como o Brasil, o acesso de forma igualitária e indiscriminada aos diferentes equipamentos e bens culturais deve ser, também, uma afirmação de política pública. Neste sentido, esta ampliação teve sua repercussão, tanto na

promulgação da Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante a Constituinte com o objetivo de garantir direitos e deveres dos portadores de deficiência na Constituição Brasileira, houve uma mobilização de representantes das associações de/para deficientes e de órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas educacionais, de pais de portadores de deficiências e de pesquisadores e profissionais em educação especial (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 128).

Como consequência, logrou-se inserir no artigo 208 que o dever do Estado com a Educação seria efetivado mediante “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Artigo 208, inciso III).

Pode-se inferir que o tratamento conferido à educação especial, conforme apresentada na constituição, disponibiliza a regulamentação das “[...] condições necessárias para que seja minimizada ou até superada a exclusão educacional e social a que são submetidas parcelas da população” (SOUSA; PRIETO, 2002, p.124).

Assim, o artigo 208 coincide com a Declaração de Salamanca (1994) que proclama que: “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades”, e que as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos”.

Mazzota (2003) aponta que além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do

Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento do educando nesse nível da escolarização. Há, também, artigos e incisos na Constituição Brasileira de 1988 que legislam sobre habilitação e reabilitação da pessoa deficiente além da sua integração à vida comunitária; ou seja, foram assegurados direitos trabalhistas<sup>32</sup>, à saúde e à assistência social<sup>33</sup>, bem como condições garantidoras de acesso aos bens e serviços sociais, aí incluídos os meios de transporte, os logradouros<sup>34</sup>, entre outros.

Segundo Mazzota (2003), a Constituição manifesta através do artigo 227<sup>35</sup>, a continuidade do comprometimento do poder público com a iniciativa privada, na medida em que este poderá destinar recursos públicos a entidades não governamentais. Considerando que:

Historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial. A presença e participação das instituições especializadas

---

<sup>32</sup> Artigo 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: - XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

<sup>33</sup> Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

<sup>34</sup> Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.

<sup>35</sup> No parágrafo 1º do artigo 227 está definido que o Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais obedecendo aos seguintes preceitos: II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

particulares não de ser incentivadas sem pôr em risco a sobrevivência, a expansão e, sobretudo, a melhoria dos serviços públicos nessa área (MAZZOTA, 2003, p.78).

No primeiro quinquênio após sua promulgação (1988–1993), o “espírito” da Constituição Federal ainda esteve muito presente, e nela a categoria “cidadania” foi a mais importante e orientou a formulação dos direitos sociais, e por isso mesmo influenciou a legislação, os debates e os projetos de educação e de gestão educacional. Neste período praticamente não se admitiu outra fundamentação para a discussão, mesmo que os critérios de análise de mercado já começassem a aparecer em algumas propostas oficiais. Em consequência, a participação da comunidade escolar e educacional, nos diferentes níveis da gestão pública – local, municipal, estadual e nacional -, foi admitida como condição de viabilização e legitimação do projeto educacional, para além da complementação de recursos financeiros, sempre em falta nas escolas públicas (ARELARO, 2003, p. 14).

Mas, se consultarmos as estatísticas educacionais, apesar das divergências de dados existentes entre elas,

constata-se que cerca de um milhão de crianças e jovens, portadores de necessidades especiais, aguardam atendimento no sistema educacional. O próprio censo demográfico de 2000, ainda que os critérios estabelecidos para a sua apuração não sejam muito claros em relação a variáveis, conceitos e condições utilizados, indica um número exageradamente maior de portadores de deficiência do que o esperado, qual seja, 14,5 % da população brasileira (cerca de 24,5 milhões de pessoas), contra 10%, estimados pela Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão do Ministério da Justiça, e os 1,2 % de brasileiros (as) identificados pelo IBGE, no Censo de 1991 (ARELARO, 2003, p. 21).



Um ano após a sanção da Constituição Federal, se promulgou a lei n. 7.853 de 1989 que reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e, como analisa Ferreira e Ferreira (2004):

definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (lei n. 7853, 1989). No decreto-lei que regulamentou a lei, dez anos após (n.3298, 1999), definiu-se que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 22).

Na Argentina, a reforma da Constituição se viu imersa em um contexto de políticas neoliberais, e o resultado final da nova Carta apresentou importantes lacunas com respeito aos direitos das pessoas com deficiências, pois se deixou a questão para as futuras atuações legislativas. Assim se expressa no inciso 23 do artigo 75:

Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

Como se pode observar, o único artigo referido e inserido às pessoas com deficiências é bem mais vago que o explicitado na Constituição Brasileira, deixando para as próximas legislações medidas de ação positiva que garantam a igualdade de oportunidades. Ou seja,

não se estabelece que decisões ou ações se tomaram com respeito às pessoas com deficiência, por exemplo, em relação à educação, trabalho, previdência e saúde. Por isso, é oportuno ter em mente que a nova *Constitución Nacional* de 1994 defende a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, mas caberia perguntar se essa indefinição não dificulta a apropriada efetivação das leis.

Pode-se sintetizar que diferentemente da Argentina, no Brasil nos últimos anos tem ocorrido uma nítida ampliação das referências às pessoas com deficiências, seja nos registros legais e nos textos de políticas públicas. A política de educação especial brasileira vem dando mostras de ser um campo fértil para o desenvolvimento dessas ideias em relação aos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”.

Em relação as Leis Nacionais de Educação, as recomendações da Declaração de Salamanca se desdobraram em cada país com diferentes níveis ou graus de presença, como se verá a seguir.

No Brasil, no ano de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de modo que o país pudesse ter uma lei que fosse condizente com a Constituição Brasileira. A LDB/96 se ajusta à legislação federal e aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino. Para a Educação Especial, foi dedicado um capítulo, com mensagem de inclusão escolar<sup>36</sup> para alunos com

---

<sup>36</sup> No capítulo V, Da Educação Especial, o art. 58. Explicita que se entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular,

necessidades educacionais especiais, além da ampliação de oportunidades, como, por exemplo, a legalização da educação infantil, incluindo a criança deficiente nessa etapa escolar. A mensagem caminha em direção ao princípio da Declaração de Salamanca que manifesta que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Primeiramente, a partir da LDB/96, a educação especial é referenciada como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Por um lado, o artigo indica que a oferta dessa “modalidade” deve ser efetivada no sistema de ensino dito regular. Entretanto, como sublinha Romero (2006, p.33), o termo “preferencialmente” tende a sugerir a disponibilidade desse atendimento não necessariamente no sistema regular de ensino, abrindo-se precedência para a sua efetivação em outros âmbitos educativos. Em segundo lugar, e distintamente da CF/88 que utiliza a terminologia “portadores de deficiências” utiliza-se o termo “portadores de necessidades educacionais especiais”. Em terceiro lugar, a legislação reconhece a necessidade da existência de serviços de apoio especializados na escola regular para satisfazer as exigências educativas

---

para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

que determinados casos demandam. Porém, o indicativo “quando necessário”, de certa forma, põe em dúvida os critérios utilizados para atestar-se em que ocasiões educativas os serviços de apoio especializado seriam dispensados.

Sousa e Prieto (2002) alertam para o fato de que a desativação dos serviços da educação especial não é, por si, favorável à inclusão escolar:

Se, por um lado, vimos observando iniciativas de Estados e municípios na ampliação de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, particularmente portadores de deficiências, por outro lado não constatamos, com igual intensidade, investimentos dos sistemas de ensino que respaldem essa medida, ou, pior ainda, em alguns casos tem-se a desativação de serviços e auxílios de educação especial em nome da “educação inclusiva” (SOUSA; PRIETO, 2002, p.136).

O Artigo 59 trata das providências ou apoios<sup>37</sup> que os sistemas de ensino deverão prover aos alunos com necessidades educacionais especiais, reconhecendo os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos apropriados e parceria com as comunidades. Ou seja,

---

<sup>37</sup> Dentre outras providências, asseguram: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber todo o suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva.

A descentralização administrativa prevista na CF/88 e incorporada também a LDB/96, em linhas gerais, caracteriza-se pela divisão das responsabilidades no provimento da educação a partir da participação das várias instâncias administrativas. Segundo Romero (2006) convém esclarecer que em relação à representatividade exercida pelas instituições pertencentes à categoria administrativa privada, estas participam da oferta de educação especial com diferentes graus de atuação. Embora a educação especial seja ofertada também nas instituições particulares, comunitárias e confessionais, a preponderância do atendimento recai sobre as instituições filantrópicas<sup>38</sup>. Observa-se a prerrogativa que consta no Artigo 60<sup>39</sup>, a respeito da indicação do caráter de “apoio” técnico e financeiro a ser estabelecido pelo poder público. A destinação de recursos públicos para a manutenção das instituições privadas não só tende a legitimar a

---

<sup>38</sup> Em relação ao caráter organizativo financeiro, as entidades filantrópicas são respaldadas pelo Estado pela subvenção financeira, afirmada constitucionalmente. O Artigo 213 da CF/88 estabelece que “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (BRASIL, 1988, p. 136). O convênio constitui o mecanismo de subvenção, que pode ser firmado em nível municipal, estadual ou federal. O complemento às formas de apoio financeiro se efetiva, em grande medida, através da participação da sociedade civil, por meio de doações, contribuições mensais e organização de eventos.

<sup>39</sup> Artigo 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único - O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

atuação dessas instituições como também as colocam sob uma representação política muito significativa.

Ao mesmo tempo, o conteúdo expresso no Parágrafo único do Artigo 60 representa um avanço, uma vez que acena para a disponibilização das devidas condições educacionais no próprio sistema regular de ensino, perpassando os seus vários níveis.

Os dispositivos anunciados na LDB/96, particularmente no âmbito da educação especial, representam a expressão política que essa área adquiriu no contexto geral da educação. Ao mesmo tempo, os pontos nela anunciados, embora afirmem o direito à educação pública e gratuita, são viabilizados, sob certas condições que impossibilitam a garantia desses direitos em sua totalidade, permanecendo, portanto, alguns pontos que põem em dúvida a real extensão do acesso ao direito público por todos (ROMERO, 2006, p.39).

Na Argentina, a Ley Federal de Educación (LFE) anuncia no **artigo 11**: **que o Sistema Educativo compreende, também, outros regímenes especiais que tem por finalidade a atenção das necessidades que não possam ser satisfeitas pela Estrutura Básica, e que demandem ofertas específicas diferenciadas em função das particularidades ou necessidades do aluno ou do médio.** Já no artigo 12, se explica que os níveis, ciclos e regimes especiais que integrem a estrutura do sistema educacional devem se articular, a fim de aprofundar os objetivos, facilitar a passagem e continuidade e garantir a mobilidade horizontal e vertical dos alunos. Em particular, as diferentes redações do artigo 28 da LFE, evidenciam-se as mudanças que as intencionalidades políticas tiveram em relação à educação especial. Inicialmente, o artigo estava escrito – em conformidade com os princípios 3 e 8 da Declaração de Salamanca– da seguinte forma:

La educación especial satisface la demanda de alumnos de cualquier edad que, por minusvalías físicas o psíquicas, estén imposibilitados permanente o transitoriamente para completar la educación general básica. Este servicio se prestará en lo posible dentro del régimen de escolaridad común con el apoyo del personal especializado que cada caso requiera.

Contudo, e como a produção de discurso depende sempre das condições históricas, dos sujeitos e as intencionalidades, quando da sanção definitiva da LFE, a participação de outros interesses vinculados à educação especial aparecem de forma evidente. Sendo aprovado o artigo 28 da seguinte maneira, a Educação Especial “se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial”. Desta forma, a posição tomada na Lei traz consequências diretas no local de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Já que, em um país como Argentina, que possui sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos, resultará difícil avançar no caminho do atendimento em escolas comuns às aos alunos com necessidades especiais. Por isso, considera-se que a partir da Lei a população alvo da inclusão sofreu um retrocesso enquanto aos seus direitos de escolarização no ensino comum.

**O artigo 29<sup>40</sup> da LFE estabelece como seria o processo de integração à unidades escolares comuns, ficando expressa a intenção de segregar para posteriormente tentar integrar, o que exigirá a presença**

---

<sup>40</sup> Artículo 29. - La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.



de equipes de profissionais que revisem a situação dos alunos atendidos nos centros ou escolas especiais, justamente em um contexto de ausência ou insuficiência de serviços públicos que atendam a essa população, e quando os professores de ensino comum e especial se olham como pertencentes a universos distintos. Apesar de se estipular em diferentes artigos a articulação entre escolas especiais e escolas comuns, a realidade que se vive evidencia que esta articulação está longe de ser alcançada. Dados levantados pela organização *Acceso Ya* relevaram que de 678 escolas públicas da cidade de Buenos Aires, só 27% tem acesso por rampa; 10,73%, elevador, e apenas 5,45%, banheiros adaptados a deficientes físicos. O estudo sobre escolas particulares da cidade é pior. Sobre uma amostragem de 120, a organização *Acceso Ya* encontrou só 6% das escolas dotadas de rampas; 15% de elevador e 1,1% de banheiros adaptados (*La Nación On line*, 29 de agosto de 2005). O que significa que as condições materiais indispensáveis para tornar acessível o atendimento escolar estão longe do desejável.

Frente a este dramático cenário, pode-se antecipar que a educação especial na Argentina continuará correspondendo, por um longo período de tempo, a um campo de trabalho delimitado por certas formas de compreensão da educação e de sua clientela, com professores que acreditem serem especiais, com técnicas e métodos especiais de atendimento, e principalmente com objetivos diferenciados do resto do sistema educacional.

Comparando ambas as leis nacionais, se percebe uma grande aproximação dos princípios de Salamanca na LDB/96 ao legislar que o atendimento educacional será feito apenas em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Contrariamente, na LFE consta que a atenção das pessoas com necessidades educacionais será realizada em centros ou Escolas de Educação Especial.

Por último, se analisaram as Diretrizes que orientam a Educação Especial em cada um dos países. No caso argentino, no *Acuerdo Marco para la Educación Especial* aparece: *personas con necesidades educativas especiales e no documento intitulado “El Aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales”* (1999), detecta-se uma nova conceituação da educação especial, pois estabelece que as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos adequados e parceria com as comunidades. Agregam ainda que deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao fluxo contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. Ambos documentos estão sustentados nos direitos humanos e em disciplinas que valorizam a diversidade como inerente às pessoas e às sociedades humanas. Tais elementos aproximam os enunciados dos mencionados documentos aos princípios da Declaração de Salamanca.

No Brasil, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*<sup>41</sup>, enquadram a educação especial enquanto modalidade da educação escolar. Especificamente, o artigo 7, da Resolução n.2/01, estabelece que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Isto significa uma mudança fundamental em relação aos outros documentos normativos analisados, pois anteriormente à Resolução, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) tratavam da oferta de ensino especial na rede regular de ensino mediante um caráter “preferencial”. Com a prerrogativa desse artigo evidencia-se agora um “deslocamento” dessa condição, de modo que as proposições contidas no documento em análise orientam para essa oferta, fundamentalmente, no âmbito do ensino regular. Segundo Romero (2006), esse avanço na legislação

---

<sup>41</sup> A justificativa principal para a elaboração de um documento que abrangesse a sistematização da oferta da educação especial no ambiente regular de ensino efetivou-se pela necessidade e pela urgência da elaboração de normas por parte dos sistemas de ensino e educação para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais e legisla sobre a organização e sistematização da educação especial no sistema regular de ensino. **Art. 2º** Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. **Art. 3º** Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. **Parágrafo único.** Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p.1).

favorece a geração de condições que possibilitam e sustentam o processo inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui desenvolvidas pretenderam levar em consideração as condições concretas de existência de uma população identificada como com necessidades especiais e as políticas públicas de educação disponíveis. Verificou-se que o conceito **inclusão** está presente em discursos relacionados à educação e a outras dimensões das políticas sociais e que sinteticamente, podem ser recuperadas algumas questões debatidas no trabalho.

Mesmo que as leis tenham um importante papel no processo de transição em direção à inclusão, elas por si só não asseguram as mudanças que se requerem nem constituem uma condição imprescindível para iniciar o caminho para a inclusão, uma vez que existem variadas alternativas: iniciativas dos pais, grupos acadêmicos e grupos de pessoas com deficiência que lutam por seus direitos. Nesse sentido, a análise da Constituição Federal (1988) brasileira permitiu identificar os avanços conseguidos no campo dos direitos para as pessoas com necessidades especiais, legislando nos domínios de saúde, trabalho, educação, previdência e acessibilidade aos espaços públicos destas pessoas. No caso da Constituição Argentina (1994), o único artigo inserido é bem vago, deixando para as próximas legislações medidas de ação positiva que garantam a igualdade de oportunidades. Já as leis de educação refletem o acompanhamento conceitual das

Declarações internacionais e das propostas teóricas no âmbito da pedagogia. No entanto, a efetivação da educação para todos na rede regular de ensino, nos termos que aparecem nas Declarações, ainda demanda uma ação governamental e não governamental que contemple e atenda a diversidade de condições dos alunos.

Considerando os últimos documentos argentinos e brasileiros (1998–2001), constata-se que não há carência de legislação sobre a educação especial, em decorrência disso, amplia-se a consciência de que o problema pode não estar apenas nas leis, mas sim, na política educacional adotada pelos governos nos últimos anos. Entretanto, os entraves políticos podem dificultar o processo de implementação de políticas para essa modalidade o que, conseqüentemente, resultará em sérias limitações do acesso educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais. Considera-se, em primeira instância, que provavelmente um dos obstáculos que limita o acesso educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais consiste na falta ou insuficiência de propostas sólidas de formação docente.

Estamos em um momento muito sério em termos de decisões e ações; o avanço das ideias e dos ideais precisa concretizar-se no cotidiano das escolas sem demora, mas também sem medidas apressadas e sem a perpetuação do que não deu certo.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Portal de Governo de São Paulo. Centro de Referência em Educação – Mario Covas. Entrevista 25 de março de 2006. <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso 26 de outubro de 2006

ARGENTINA. *Constitución Nacional – Reforma 1994*, Santa Fe.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, *Ley Federal de Educación n. 24.195*. 1.993.

\_\_\_\_\_. *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Buenos Aires, 1998.

\_\_\_\_\_ Documento: *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas*. Buenos Aires, 1999.

ARELARO, L. R. G. Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.13-36.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988, Brasília

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2/01. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, 1996.

DUBROVSKY, S. *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Noveduc. 2005.

FAUSTO, B.; DEVOTO, F. *Brasil e Argentina – Um ensaio de história comparada (1850-2002)*. São Paulo: Editora 34, 2004.

FERREIRA, M.C.C. e FERREIRA, J. R.. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

HADDAD, S. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA JR, Aurélio (Org.). *A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-51.

IANNI, O. *A sociedade Global*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. 2003.

MAZZOTA, M.J.da S. Educação do Portador de Deficiência no Novo Milênio: Dilemas e Perspectivas. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 37-48.

OLIVEIRA, F.de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n.22, p. 8-22, outubro, 1998.

PAVIGLIANITTI, N. *La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del gobierno nacional del financiamiento del Sistema Educativo Público*. In: II Encuentro Internacional “La educación y el Mercosur”. Porto Alegre. 1993. Mimeo.

ROMERO, A.P.H. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SOUSA, S.M.Z.L.; PRIETO, R.G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. de e ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-137.



UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia. 1990. <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Acesso 1 de dezembro de 2006.

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. *DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN Sobre Necesidades Educativas Especiales*. España, 1994. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso 1 de dezembro de 2006.

UNESCO. *Cinco años después*. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca. 1999. [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/einclusiva\\_salamanca\\_cinco\\_anos\\_despues\\_esp.pdf?menu=/ing/atematica/educinclusiva/documentos/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/einclusiva_salamanca_cinco_anos_despues_esp.pdf?menu=/ing/atematica/educinclusiva/documentos/). Acesso 30 de novembro de 2006.

UNESCO. *Consultation on Special Education* (Paris, May 2-6, 1988). Final Report. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>. Acesso 30 de novembro de 2006.

## Sobre os Organizadores

### **Júlio César Suzuki**

Graduado em Geografia (UFMT), com mestrado e doutorado em Geografia Humana (USP). Professor Doutor junto ao Departamento de Geografia da FFLCH/USP e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Integração da América Latina (PROLAM) da Universidade de São Paulo (USP), onde atua, também, como coordenador. É pesquisador associado da Biblioteca Brasileira Mindlin/USP. Contato: [jcsuzuki@usp.br](mailto:jcsuzuki@usp.br)

### **Rita de Cássia Marques Lima de Castro**

Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero) e em Administração (Centro Universitário SENAC SP), com mestrado em Administração (FGV-EAESP), doutorado em Ciências (PROLAM-USP), pós-doutorado (FEA-USP). Professora (Programa PART) na FEA-USP da Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora no CORS e no NESPI, ambos centros de pesquisa lotados na FEA-USP. Contatos: [ritalimadecastro@usp.br](mailto:ritalimadecastro@usp.br); [ritalimadecastro@gmail.com](mailto:ritalimadecastro@gmail.com)

### **Denise Rosana da Silva Moraes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE - Centro de Educação, Letras e Saúde -Campus de Foz do Iguaçu. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: [denisepedagoga@gmail.com](mailto:denisepedagoga@gmail.com)

## Sobre os Autores

### **Afrânio Mendes Catani**

Doutor em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. É Professor na Faculdade de Educação da USP (Cursos de Graduação e de Pós-Graduação) e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP) e pesquisador do CNPq. E-mail: amcatani@usp.br

### **Izabel da Silva**

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui especialização em Língua Espanhola pela União Pan-americana de Ensino, graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: izabel.silva@ifpr.edu.br

### **Maria Elena Pires-Santos**

Possui graduação em Português e Francês pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado pela UNICAMP e pela UFSC. É professora Associada C da Unioeste, dos Cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do Mestrado e doutorado em Letras e do Profletras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: mel.pires@hotmail.com

**Mariana Beatriz Mataluna**

Licenciada e Bacharel em Ciências da Educação pela Facultad de Filosofía y Letras da Universidade de Buenos Aires. Magister em Integração Latino-americana pelo Programa de Integração em América Latina da Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires PROLAM-USP. email: mmataluna@hotmail.com

**Marlene Niehues Gasparin**

É doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PLE), pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais/ILAACH, pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA - 2019. Graduada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas (UNIOESTE). E-mail: marlenegasparin@hotmail.com

**Rita de Cássia Marques Lima de Castro**

Doutora em Ciências pelo no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Professora na Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuárias – FEA; pesquisadora no CORS (FEA-USP), onde realizou pesquisa de pós-doutorado entre 2015-2017 na Administração e realiza segundo pós-doutorado (2019-2021) no departamento de Economia; pesquisadora no NESPI-USP; avaliadora do Sistema Basis – MEC. E-mail: ritalimadecastro@gmail.com