

# LEGISLAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Bartolomeu Melo Brito**

**Universidade Federal de Alagoas**

bart.melobrito@gmail.com

**Resumo:** No presente artigo realizamos uma reflexão sobre a legislação e ensino de língua estrangeira moderna na escola de educação básica brasileira, para tanto fazemos uma breve retrospectiva histórica do ensino da disciplina no país, circunscrita ao período compreendido entre o surgimento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB; dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, documentos que foram implantados como pilares de sustentação às últimas reformas da educação nacional ocorridas na década de 90 do século XX, até a adoção da Medida Provisória de nº 746, de 22 de setembro de 2016, que deu surgimento à Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que alterou a LDB, tendo como proposta a reestruturação do Ensino Médio e, no bojo dessas mudanças, determina a obrigatoriedade da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio. Quanto à metodologia trata-se de estudo de cunho documental e bibliográfico. Assim, observamos que, as soluções educacionais formais, mesmo algumas das mais destacadas, regulamentadas pela lei se estabelecem a partir das determinações da lógica capitalista permanecendo intactas como modelo de referências norteadoras da sociedade vigente.

**Palavras-chave:** Legislação educacional, Ensino de Língua Estrangeira, LDB, PCNEM

**Abstract:** In this article we present a reflection on the legislation and teaching of modern foreign language in the Brazilian elementary school, for which we make a brief historical retrospective of the teaching of the discipline in the country, limited to the period between the emergence of the current Law of Guidelines and Bases Of National Education - Law 9,394, of December 20, 1996 - LDB; Of the National Curricular Parameters for High School - PCNEM, documents that were implanted as pillars of sustentation to the last reforms of the national education occurred in the decade of 90 of the XX century, until the adoption of Provisional Measure of nº 746, of 22 of September of 2016, which gave rise to Law 13,415, dated February 16, 2017, which changed the LDB, having as proposal the restructuring of High School and, in the context of these changes, determines the compulsory English Language in High School. As for the methodology, it is a documentary and bibliographic study. Thus, we observe that the formal educational solutions, even some of the most outstanding, regulated by the law are established from the determinations of the capitalist logic remaining intact as a model of guiding references of the current society.

**Key words:** Educational legislation, Foreign Language Teaching, LDB, PCNEM

## **Introdução**

O conhecimento do percurso histórico da legislação nacional sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras (ELE) na educação escolar, compreendido entre a década de 90 do

século XX até a presente data, é imprescindível ao entendimento do que oficialmente está determinado na atualidade, especificamente, para a educação básica no nível Médio de Ensino, foco desse estudo. Desse modo, viabilizamos a compreensão do desenvolvimento da inclusão desse componente curricular, da importância e do valor a ele atribuídos, nos momentos acima pontuados da recente trajetória da educação nacional.

Para estudar o percurso histórico do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na educação básica brasileira, nosso ponto de partida são as últimas reformas da educação nacional, ocorridas durante o segundo mandato do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC), mais precisamente entre os anos de 1999 a 2002.

O termo Língua Estrangeira nos remete à língua do outro, ao que nos é estranho, um código linguístico que pode nos causar estranhamentos e curiosidades. Designa, também, a disciplina componente do currículo escolar de que o aluno necessita, para obter êxito em sua trajetória escolar, mais do que aprender, pois nesses termos o discente desenvolve apenas uma capacidade metalinguística e, no máximo, alcança uma competência linguística no novo idioma, já que pela teoria de ensino de Língua Estrangeira – que os PCNEM estabelecem – ao aluno o ideal é adquirir<sup>1</sup> um novo idioma, pois desse modo, estará apto a desenvolver a aquisição de uma competência comunicativa na língua-alvo que lhe possibilite interagir com seus pares, em situações reais de comunicação/interlocução e estabelecer contatos com culturas de diferentes países.

Este estudo está dividido em duas seções: a primeira objetiva situar o leitor no universo da legislação brasileira direcionada ao ensino e aprendizagem de LEM. Para tanto apresentamos um breve panorama histórico do ensino de LE no país, destacando alguns aspectos das últimas reformas da educação nacional; a segunda traz os conhecimentos de LEM nos PCNEM, na subseção a reestruturação do Ensino Médio e a obrigatoriedade do estudo de Língua inglesa. Quanto à metodologia trata-se de estudo de cunho documental e bibliográfico. No referencial teórico utilizamos autores basilares, finalizamos este artigo apresentando as considerações finais e as referências.

---

<sup>1</sup> Na perspectiva de Krashen, a aquisição é um processo inconsciente, enquanto a “aprendizagem” é um processo consciente. “Assim, “adquirir” significa “captar” uma língua, saber usá-la, enquanto “aprender” significa saber as regras de uma língua e poder falar sobre ela” (OLIVEIRA, 2007, p.129).

Em sala de aula, a metodologia adotada deve ser motivo de reflexão pelo professor de Língua Estrangeira, no sentido de buscar em sua prática pedagógica, a efetivação do processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna, procurando estabelecer uma posição crítica em relação à cultura propagada pela língua em estudo. Assim, não se deterá apenas na preocupação excessiva com a forma, em detrimento do uso no contexto social em que a língua ocorre.

No entanto, o que observamos com frequência é a preocupação do professor com o treinamento intensivo de aspectos formais do idioma, através da exercitação descontextualizada de temas gramaticais, esquecendo-se de que a língua é usada pelos falantes para pensar, intercambiar ideias, exprimir sentimentos e, sobretudo, auferir potencialidades que promovam sua participação política, em uma sociedade dividida em classes que tem na posse dos bens de produção seu principal objetivo de existência e perpetuação.

### **1 Breve Retrospectiva da legislação do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas**

Conforme Paiva (2003), no mês de novembro de 1996, ocorre o primeiro Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas (I ENPLE), promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Desse encontro surge a *Carta de Florianópolis* que, dentre outras medidas, propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil. Na abertura do documento, como nos informa (Paiva, op. cit.), é proposto que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, nas condições sociais das comunidades civilizadas; o que inclui o direito à aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Isto se dá, com a elaboração de um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o contato e estudo de Língua Estrangeira, no intuito de proporcionar-lhe não apenas uma aprendizagem com objetivos instrumentais, mas, sobretudo que integre sua formação geral.

Nesse contexto, o documento supracitado, foi enviado às autoridades educacionais do país e um mês depois, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei 9.394 de, 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB, que torna o ensino de Língua Estrangeira Moderna obrigatório, a partir do sexto ano do ensino fundamental<sup>2</sup>. Encontramos no Artigo 26, § 5º que

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir de quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.90)

Em relação ao Ensino Médio a LDB, no seu Artigo 36, inciso III, inova quando estabelece que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.107)

Pelo modo destacado como as Línguas Estrangeiras foram tratadas na LDB de 1996, aparentemente, víamos, pela primeira vez, na legislação nacional, legitimada sua importância. No entanto, conforme veremos mais adiante, quando tratarmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCNEF), publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1998, sua importância continua minimizada, quer seja por ser considerada como algo pouco relevante ou deslocada dos projetos pedagógicos, por algumas ações governamentais e interpretações advindas do texto da própria LDB.

A referida Lei introduz a organização do ensino em dois níveis distintos: educação básica e educação superior. A educação básica passa a ser composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este último, foco de nosso interesse, tem, entre as suas finalidades, a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, possibilitando ao alunado o prosseguimento de estudos.

A denominação Ensino Médio, já havia sido consagrada na Lei 4.024/1961 e a Constituição Federal restabeleceu esta expressão:

A nomenclatura reflete a posição tópica deste nível de ensino: [...] ao restabelecer o nome, a LDB não pretende restabelecer a compreensão, haja vista que já define como **etapa final de educação básica**<sup>3</sup>. Pretende, desta forma, resgatar-lhe a identidade perdida. E o faz, definindo, claramente, as funções: i) consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos; ii) preparar o cidadão produtivo; iii)

---

<sup>2</sup> O sexto ano do Ensino Fundamental corresponde à quinta série do mesmo nível de ensino – antes do ensino de 9 anos –, nomenclatura anterior à promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>3</sup> Grifo do autor

implementar a autonomia intelectual e a formação ética; e, ainda, iv) contextualizar os conhecimentos. (CARNEIRO, 2000, p.105)

No passado, a não observância desta natureza de passagem do Ensino Fundamental para o ensino de nível médio retirou-lhe a essência educativa como processo de aprendizagem em construção. Observamos que prevaleceu a ideia de ciclo preparatório de estudos para ingresso na universidade. Desse modo, é instituída uma nova identidade ao Ensino Médio, pois passa por uma visão que ultrapassa a ambiguidade entre ensino acadêmico e profissionalização e que objetiva a educação integral e formação geral do educando.

Assim, não se trata de Ensino Médio propedêutico, Ensino Médio de formação geral, Ensino Médio profissionalizante, ou outras expressões que desfiguram a sua real compreensão. Trata-se de um nível de ensino que propicie a formação integral do aluno para sua vida em sociedade, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e sua preparação básica para o trabalho e a cidadania, para que o mesmo continue aprendendo, de modo a ser capaz de se adequar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Nesses termos, convém destacar que a escola, em tese, deve oferecer condições reais para a preparação do educando a níveis mais elevados do conhecimento, oferecer-lhe acesso a conteúdos contextualizados, assegurar relações entre conhecimento produzido e a realidade social em que os atores sociais atuam, estimular o protagonismo do aluno e sua autonomia intelectual, no intuito de compreender e refletir sobre a lógica do capital, tendo como interesse central a sobrevivência da própria sociedade. Nesta perspectiva,

[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só* fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”<sup>4</sup>. Em outras palavras, eles (*sic*) devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p.45)

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.

Desse modo, as soluções educacionais formais, mesmo algumas das mais destacadas, regulamentadas pela lei se estabelecem a partir das determinações da lógica capitalista permanecendo intactas, como modelo de referências norteadoras da sociedade vigente. No entanto, a própria pedagogia pode realizar o rompimento da lógica do capital, podendo se dar dentro de uma posição contrária que vise às mudanças necessárias aos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, pois pode contribuir para manter a opressão ou se colocar em contraposição a ela. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social.

Portanto, é coerente que a posição do educador seja em favor das classes menos favorecidas, motivada por uma identidade de classe. Desse modo, o educador tem importante função como intelectual comprometido com a transformação do seu meio social.

Entender bem a realidade concreta parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social que se apresenta para educação brasileira. Tal entendimento é fundamental no tocante ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, desde o momento em que ocorreram as últimas reformas educacionais da década de 90, do século XX, quando a educação nacional recebe a LDB de 1996 que lhe dá sustentação.

Este componente curricular passa a ter *status* de disciplina de oferta obrigatória no currículo escolar e conhecimento tão importante como qualquer outro, ainda que o tempo dedicado a sua aquisição, de um modo geral, não tenha sido ampliado.

Por outro lado, de um modo geral, no tocante à ampliação do tempo dedicado aos estudos na educação formal, nos níveis fundamental e médio, ocorrem alterações significativas em relação à carga horária mínima anual que passa a ser de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, no mínimo, representando um significativo avanço, quando se compara à legislação anterior que lhes atribuía a denominação de Ensino de Primeiro e Segundo Graus e determinava uma carga horária mínima anual de 720 horas e ano letivo com duração mínima de 180 dias<sup>5</sup> de atividades escolares.

---

<sup>5</sup> Organização do ensino, em relação à duração, nas Disposições Normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e 1996.

A partir de então, conforme a LDB/1996, no Ensino Médio<sup>6</sup>. – objetivou-se uma satisfatória preparação dos educandos, para sua vida em sociedade, na produção de sua existência e, dentre outras finalidades, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, para possibilitar o prosseguimento de estudos.

O questionamento que levantamos diz respeito a entender como esses objetivos e finalidades podem concretizar-se, a partir do que rezava o inciso I do Artigo 4º da Lei, onde encontramos que o dever do Estado com a educação escolar pública, limita-se à garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ao Ensino Médio, de acordo com o que rezava originariamente o inciso II do referido artigo, era atribuída a **progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade**<sup>7</sup>. Como podemos compreender o referido inciso, em relação à obrigatoriedade do Ensino Médio, tratava apenas de uma expectativa de direito. Recentemente, com a promulgação da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera a letra do inciso supracitado, o dever do Estado, com esse nível de escolaridade, passa a ter a seguinte redação: “inciso II – universalização do ensino médio gratuito”. A própria Lei nos esclarece que o termo “universalização” refere-se à condição de assegurar o direito de acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

A recente universalização se configura como uma obrigatoriedade do poder público em ofertar o Ensino Médio gratuito e de qualidade. Conseqüentemente, sendo de oferta obrigatória, o referido nível de escolaridade, a exemplo do Ensino Fundamental, converte-se em um direito público subjetivo<sup>8</sup>

Nesses termos, compreendemos que,

o atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso do discurso da “modernidade” e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites. (FRIGOTO, 2003, p.158)

---

<sup>6</sup> Nível de escolaridade correspondente à segunda e última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos e equivalente aos 10º, 11º e 12º anos da educação escolar.

<sup>7</sup> Grifo nosso

<sup>8</sup> Este direito público subjetivo pode ser entendido como explicitado no §2º do Art.208 da Constituição Federal de 1988, que transcrevemos na íntegra: §2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

É ainda no corpo da LDB que vamos encontrar subsídios para o entendimento das últimas reformas educacionais. No tocante à Organização da Educação Nacional, nos deteremos na observância do que estabelece o Art. 9º, Inciso IV, onde encontramos que é incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O MEC, como havia ocorrido com os outros níveis de ensino, fomentou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. Esses escopos teóricos foram preparados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMTEC, para serem apreciados e deliberados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE.

Assim, tomada esta providência, como resultado, surge o Parecer nº CEB 15/98, com aprovação em 01 de junho de 1998, e a Resolução CEB 03 de 26 de junho de 1998, instituindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM).

As referidas DCNEM são, em sua totalidade, um compacto de “definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem rigorosamente observados na organização pedagógica e curricular” de cada escola. Os princípios que norteiam esta organização são os que transcrevemos

1. A estética da sensibilidade: procura substituir a estética da repetição e da padronização, incentivando o aprender criativo, a função humana da curiosidade, o desenvolvimento da afetividade e “as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo”.
2. A política da igualdade: busca, a partir do respeito aos direitos humanos, desenvolver o princípio constitucional da igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, no respeito ao patrimônio comum, no encorpamento do espírito de responsabilidade tanto na área pública como no mundo das relações privadas e na intolerância com todas as formas de discriminação.
3. A estética da identidade: procura ultrapassar as dicotomias entre público e privado, entre mundo moral e material, praticando um humanismo permeável de elementos de solidariedade, espírito público e reciprocidade, qualidades que devem cimentar as ações da vida cotidiana, profissional, social, civil. Enquanto fundamento educativo, esta ética não se preocupa em “enquadrar” os alunos em modelos preestabelecidos de conduta social.

No tocante às Línguas Estrangeiras, incluídas na área de conhecimento das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as DCNEM enfatizam que o seu ensino deve limitar-se ao objetivo de constituição de competências e habilidades que permitam ao

educando conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, sem, no entanto, apontar para a promoção do desenvolvimento do educando no que diz respeito a sua atuação como ser político, no meio social em que vivencia suas experiências e detentor de conhecimentos adquiridos também em seu entorno social.

Incluídas dentre as disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo do Ensino Médio, as Línguas Estrangeiras Modernas, tanto a obrigatória quanto as optativas, terão sua carga horária limitada ao percentual de 25% do total da carga mínima anual de 2.400 horas, estabelecido por lei, como carga horária para todo o Ensino Médio. Quanto à preparação básica para o trabalho,

deve estar organicamente integrada tanto à base nacional comum quanto à parte diversificada do currículo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho devem ser básicos a quaisquer atividades produtivas (RAMOS, 2006, p.139).

Assim, segundo as DCNEM, objetivando-se o êxito desse processo, o Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho, incorpora os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que devem constituir uma espécie de eixo norteador da prática pedagógica e didática a dar forma aos objetivos desse nível de escolaridade.

## **2. Os Conhecimentos de Línguas Estrangeiras Modernas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

Para assegurar o desdobramento do texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais* e o cumprimento da atual LDB, foram elaborados, nas dependências do MEC, decretos, pareceres, medidas provisórias, portarias, resoluções, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, (doravante PCN), sem a participação efetiva dos docentes da área, sujeitos conhecedores das necessidades próprias de uma sala de aula desses níveis de ensino. A não inclusão dos profissionais e da sociedade brasileira no debate da reforma curricular e propostas que os PCN deveriam apresentar, deve-se ao fato de que a equipe técnica responsável, do MEC, determinou que fosse desenvolvido posteriormente um programa especial para este fim.

Assim, no intuito de promover a divulgação dos princípios da reforma curricular nas escolas públicas brasileiras e efetivar discussões em torno das formas de concretização das propostas que os PCN apresentavam para ser trabalhadas em sala de aula, o MEC desenvolveu o programa que ficou conhecido pela denominação Parâmetros em Ação, introduzido nas escolas públicas de todo o país por meio de

equipes técnicas federais e estaduais, para o ensino fundamental e médio respectivamente e treinadas, pela Secretaria de Ensino Fundamental e Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Esses documentos oficiais foram concebidos para orientar os professores no tocante às práticas e conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em sala de aula nas escolas de todo o país. No entanto, são levados aos professores, para serem seguidos à risca. As escolas não discutem nem avaliam. E se isso alguma vez já foi feito por algum conjunto de docentes, não gerou nenhuma reformulação. Ou seja, segue-se uma determinação de gabinete; não se analisa uma proposta.

Cronologicamente, o primeiro mandato do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) apresenta-se como o contexto de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), e no segundo mandato compreendido entre os anos de 1999 a 2002, foi formulado outro documento tendo como meta a reforma do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Nesse contexto, as Línguas Estrangeiras Modernas são contempladas como conhecimento indispensável à formação do educando no rol das transformações propostas para a educação nacional.

Conforme Falleiros (2005), a elaboração dos PCN contou com a assessoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola. A importação do modelo de reforma curricular implantada na Espanha, para o contexto educacional brasileiro, ocorreu sem que houvesse consistente discussão sobre as implicações e adequações à realidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares de educação básica do país. A implantação desse modelo de orientação eurocêntrica propõe mudar o país através de transformações profundas na educação básica, sendo os PCN o embrião das transformações que se deseja que ocorram na sociedade brasileira. Mas, pergunta-se: em que direção se realizará estas transformações?

Assim sendo, os PCNEM para Língua Estrangeira, objeto de nosso estudo, originaram-se a partir das recentes reformas<sup>9</sup> da educação brasileira, iniciadas na década de 1990. Nesses termos,

---

<sup>9</sup> “As reformas educacionais brasileiras, já implementadas, ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo

Se fizermos uma incursão pela história da educação brasileira – da chegada dos jesuítas ao momento atual – constataremos que ela sempre esteve direcionada para atender aos interesses da classe dominante. Malgrado diversos movimentos reivindicatórios pelo direito de acesso à escola e por uma educação de qualidade para as classes populares, as diversas reformas no sistema educacional brasileiro acabam sempre direcionadas para contemplar os interesses da elite, no poder. (CAVALCANTE, 2007, p.12).

Esse estágio ainda pode ser verificado, sem grandes alterações no contexto mais recente da educação nacional, onde observamos que houve alguns esforços em traduzir nos documentos oficiais alguns avanços, como por exemplo, em relação ao ELE, mas os próprios PCNEF elitizam a importância do ensino das Línguas Estrangeiras quando não enfatizam o ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1998, p.20). O texto legal reproduz os preconceitos contra as classes desfavorecidas ao argumentar a favor de se focar apenas o ensino da leitura em detrimento das outras habilidades. O documento oficial afirma ainda,

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato [...].

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das Les no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p.20)

Importante salientarmos que, o referido documento oficial deveria propor ações que viabilizassem mudanças na realidade observada, propondo políticas públicas de qualificação profissional dos atores sociais envolvidos na melhoria do ensino e não apenas constatasse problemas e se acomodasse a eles. Uma vez que os PCNEF, além de deixar de lado a importância das habilidades oral e escrita e de não considerar os avanços provocados pela utilização dos recursos da informática, com a virtualização das informações, retoma o antigo argumento do parecer 853 de, 12 de novembro de 1971.

---

a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação vigentes” (NEVES, 2005, p.105)

A justificativa pela opção do enfoque na habilidade da leitura advém da generalização sobre a inoperância do sistema educacional, como se as precariedades encontradas nas escolas e a deficiente formação continuada dos professores, que não atendem às exigências pedagógicas da modernidade, fosse uma responsabilidade da qual as autoridades que conduzem o rumo da educação no país, estão isentas.

Formação de professor, superlotação de salas de aula, deficiência de material didático, são falhas das quais as instituições se ausentam. É um olhar exterior, como de um pai que constata problemas na educação dos filhos e os condena, como se não tivesse o dever de educá-los e protegê-los.

Desse modo, negando-se a responsabilidade, nega-se a todos o direito à educação, pois o referido direito encontra-se constitucionalmente assegurado, através do Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.118)

Entendemos que, para que os alunos estejam preparados para o exercício da cidadania e alcancem a necessária qualificação para o trabalho, acima referendados, os PCNEF deveriam incluir no tocante ao ELE o conhecimento de Língua Estrangeira não apenas para a leitura de livro e documentos, mas também para a interação com usuários da língua na modalidade oral e/ou escrita. Diante da presença constante de Línguas Estrangeiras nos meios de comunicação, utilizados nas diversas situações da vida social e em distintas instituições que compõem a sociedade, o ensino de outras línguas não pode ser reservado a uma pequena parcela da sociedade, pois “a educação é direito de todos e dever do Estado”.

Assim sendo, observamos ainda que,

a política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996 (PAIVA, 2003, p.98).

A diminuta valorização do ensino de línguas na educação básica pode ser medida pela falta de preocupação em dotar os sistemas de ensino e as instituições

escolares públicas de condições mínimas de funcionamento. Isso pode ser verificado nas escolas pela falta de laboratórios de línguas; inadequação entre o número de alunos em sala de aula por professor da disciplina; falta de material didático, ausência de oferta pública de livro didático da disciplina de Língua Estrangeira Moderna e de recursos materiais mínimos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas. Tais deficiências acordam com uma ideologia da aquisição de Língua Estrangeira como um artigo de luxo, privilégio de uma minoria que pode ter acesso a cursos em Institutos de Línguas. Comprovando essa realidade educacional,

[...] pode-se entrever uma ideologia elitista, discriminatória, preconceituosa na organização dos currículos, particularmente da escola pública, que leva à exclusão considerável parcela da população escolar do acesso a algo que deveria ser, sem dúvida, componente importante da educação. De fato, tudo isso reflete o alheamento daqueles responsáveis pelo planejamento escolar e execução do ensino, que relegam à língua estrangeira à condição (sic) de Cinderela nos currículos da escola pública brasileira. (CELANI, 1996, p.210)

No âmbito do Ensino Médio, esse afastamento provoca deficiências de acesso à aprendizagem desse importante componente curricular que se estendem do início à conclusão do curso. Desse modo, a disciplina de Língua Estrangeira tem um tratamento diferenciado das outras no currículo escolar, tanto pela falta de valorização e condição precária de ensino, quanto no tocante à avaliação da aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos ao longo desse nível de escolaridade. Nesses termos, também em âmbito nacional, a disciplina torna-se um componente curricular à margem do processo de avaliação da formação do discente.

De acordo com os PCNEM, no rol das diretrizes curriculares a serem implantadas, a disciplina de Língua Estrangeira passa a fazer parte integrante da grande área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e o seu ensino fundamentado na abordagem comunicativa de ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, porque é de “fundamental importância conceber-se o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real” (BRASIL, 2002, p.152),

Assim, os PCNEM, apesar de reconhecerem que as aulas de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio são, em sua maioria, realizadas no estudo de aspectos gramaticais, centrada na memorização de regras e exceções e com prioridade da língua escrita, direcionam-se para a prática, o uso da língua como meio de comunicação, mas não apresentam vínculo com a realidade. Isto se verifica no documento ao colocar que

embora a legislação da primeira metade deste século (**século XX**)<sup>25</sup> já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar **de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma**, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que **deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes**. (BRASIL, 2002, p.147)

Como se vê, a ênfase se dá em “capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma.”. O texto diz que o ensino de Língua Estrangeira “deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes”, mas não esclarece que formação pretende para o aluno e como “conteúdos relevantes” traz, apenas, o que se refere à competência comunicativa. Ou seja, tal metodologia parece atender a interesses educacionais vinculados a uma posição ideológica de dominação, visto que, ao isolar o social contribui para manter o *status quo* que o determina.

## **2.1 Reestruturações do Ensino Médio e o Estudo de Língua Estrangeira**

No dia 22 de setembro de 2016, o governo brasileiro encaminha ao Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturação do Ensino Médio. A proposta de mudança despertou a atenção e provocou discussões no país ao incluir dentre outras mudanças, a possibilidade de escolha de distintos caminhos de formação tradicional e técnica, educação integral e autoriza a contratação de professores sem licenciatura, mas que apresentem “notório saber”.

A referida MP dá surgimento à Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que, no rol de mudanças impostas à educação nacional revoga a lei ordinária nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a qual instituía o idioma espanhol como disciplina obrigatória a ser ofertada pelas escolas públicas e privadas de Ensino Médio no país e, inclui a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e a possibilidade de oferta de outra língua estrangeira, em caráter optativo, dando preferência à Língua espanhola.

O país integra o bloco ocidental liderado pelos Estados Unidos da América do Norte – EUA. Desse modo, as políticas linguísticas adotadas para as relações com a comunidade internacional e as exigências internas, como as centradas no contexto educacional, limitam-se, quase que exclusivamente, ao protagonismo da centralidade da

língua inglesa para atender as exigências postas pela expansão do sistema capitalista nos países periféricos e à demanda do mercado também em expansão. Assim, presenciamos uma ideologia liberal, tendo o dólar como moeda determinante na economia, o capitalismo como instrumento do sistema político e, como consequência, a língua inglesa prestigiada como “a língua internacional” que forçosamente atende a todos os interesses que envolvem a dominação norte-americana na cultura brasileira, em sua memória histórica de país colonizado.

O monopólio linguístico do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, as questões sócio-históricas de tal fato são omitidas, ou seja, o real sentido dos eventos discursivos, associados às contingências históricas, não são explicitados. Apenas diz-se que a língua inglesa predomina, silenciando-se o porquê dessa predominância, salientando-se que havia “carência de docentes com formação adequada”. Isto aparece como forte argumento para reduzir “muito” o interesse pela aprendizagem de outras Línguas Estrangeiras.

### **Considerações Finais**

A trajetória percorrida nesse estudo nos proporcionou uma compreensão da direção dos determinantes históricos, sociais e políticos que motivaram o surgimento da LDB e dos Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a implantação do ensino de Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória no currículo da escola regular de Nível Médio no país e, mais recentemente a opção pela obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa.

Nesses termos, assumir uma visão discursiva no ensino de uma Língua Estrangeira é promover as reais possibilidades de diálogo com a escola, ambiente institucionalmente autorizado a ensinar a ler e a escrever, e que não pode negligenciar sua posição de instituição que deve ter o compromisso de promover a inserção social e despertar no aluno a cultura de um posicionamento político.

Durante a década de 1990 ocorreram as últimas reformas na educação brasileira, ocorridas especificamente, durante os anos dos governos do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso – FHC, que foram, na realidade, resultado de um processo que já tinha seu curso iniciado nas duas últimas décadas, e particularmente sob a égide dos governos do período da Nova República (Governos dos Presidentes José Sarney e Fernando Collor de Mello).

Nas referidas reformas, que têm como pilares de sustentação a atual LDB/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, as ideias motrizes pautavam-se pelo discurso de uma educação de qualidade para todos e todas brasileiros(as), ainda que essa qualidade almejada estivesse estritamente relacionada ao que se convencionou chamar de otimização ou racionalização dos recursos disponíveis para aplicação em educação e em outras demandas sociais.

Romper com essa realidade que atinge as escolas de todo o país, é uma das tarefas da educação pública brasileira e cabe aos profissionais do ensino de Língua Estrangeira tomar posição em favor da escola pública, dos alunos das classes sociais menos favorecidas, e do ensino da disciplina no Ensino Médio.

### Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEM, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Ensino de qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.

FALLEIROS, Ialê. “Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania” in: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 5 ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1981.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_ (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 87-125.