

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

LUIZ FERNANDO SCAGLION

**POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A SUA INSERÇÃO NOS
CURRÍCULOS ESCOLARES**

MARÍLIA

2019

POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A SUA INSERÇÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a. Luciana Aparecida de Araújo

MARÍLIA

2019

S287p

Scaglione, Luiz Fernando

Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. / Luiz Fernando Scaglione, 2019

152 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Orientador: Luciana Aparecida de Araújo

1. Educação. 2. Políticas Nacionais. 3. Língua Inglesa. 4. Currículo. 5. Escola pública. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.

Essa ficha não pode ser modificada.

POLÍTICAS NACIONAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A SUA INSERÇÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Dr^a. Luciana Aparecida de Araújo - UNESP Universidade Estadual Paulista Campus Marília

Examinador: _____
Dr. Sílvio César Nunes Militão - UNESP Universidade Estadual Paulista Campus Presidente Prudente

Examinadora: _____
Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal - UEL Universidade Estadual de Londrina

Suplentes:

Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Unesp/Marília

Dr. José Milton de Lima – Unesp/Presidente Prudente

Este trabalho de pesquisa é especialmente dedicado à minha família (*in memoriam*): à minha mãe Marilene, à minha tia Wilma e à minha avó Amélia, que sempre estão presentes em minha vida e de diversas formas.

Ao Alexandre como companheiro de todas as horas e à minha orientadora Luciana, que não deixaram que eu desistisse e sempre foram pessoas maravilhosas.

Agradecimentos

Primeiramente, meus sinceros agradecimentos à Professora Dra. Luciana Aparecida de Araújo pois, desde o início, deu seu voto de confiança, tornou-se uma amiga e sempre foi uma pessoa especial e compreensiva, sempre trouxe calma e ótimos conselhos para que eu conseguisse continuar a dissertação e finalmente terminá-la.

Meus mais afetuosos agradecimentos ao Alexandre Samuel Maurício por ter sempre dado apoio e força, não deixando que eu desistisse em momento algum, além de ter dado apoio moral em dois anos e meio de estudo, em um ambiente que fora totalmente novo para mim, a Educação.

Agradeço também à Professora Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo que desde o Seminário de Pesquisa deu ideias construtivas e pode também enriquecer a pesquisa na qualificação, seu apoio foi parte dos alicerces da dissertação.

Meu também sincero agradecimento à Professora Dra. Jaqueline Delgado Paschoal que veio à Marília para poder participar de minha qualificação, em que forneceu excelentes contribuições para a melhora e amadurecimento do presente trabalho.

Meu muito obrigado ao Professor Dr. Júlio Torres que também deu suas contribuições desde o início, na entrevista de ingresso ao mestrado, quando ele enxergou potencial na pesquisa, além de contribuir com ideias durante o projeto e, principalmente, em suas aulas.

Agradeço a amiga Mariana Sousa e Silva por ter estado ao meu lado me apoiando nestes anos de pesquisa.

Agradeço, ainda, ao CNPq pelo apoio financeiro ao final da presente pesquisa.

SCAGLION, Luiz Fernando Scaglioni. Dissertação de Mestrado. **Políticas Nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares.** Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa investigou sobre as políticas nacionais referentes ao estudo da língua inglesa e a sua inserção no currículo escolar, partindo da inquietação sobre a qualidade do ensino de inglês e de seu aprendizado nas escolas públicas brasileiras. Teve por objetivo compreender e analisar os estudos e pesquisas que discutem sobre como as políticas públicas educacionais respaldaram o estudo da língua inglesa nas escolas brasileiras, compreender como se deu a evolução histórica desta disciplina no currículo e quais os documentos oficiais que atualmente oficializam e reconhecem a importância do conhecimento da língua inglesa para os estudantes no Brasil do século XXI. Para tanto, foi inicialmente feita uma análise histórica da importância da língua inglesa em nossa sociedade, os documentos a ela referentes e as alterações no currículo, desde a chegada da família real portuguesa, em 1808, até os dias de hoje. A pesquisa foi desenvolvida mediante revisão bibliográfica de estudos e pesquisas que discutem a temática em pauta e análise documental de documentos atuais brasileiros referentes à língua inglesa no currículo, partindo da Constituição de 1988 e analisando a LDB de 1996, os PCNs e a BNCC. A importância e as discussões sobre a língua inglesa desde a redemocratização do país e a legislação que a ela se referiu foram analisadas, levando em conta o papel do idioma na sociedade, as alterações no currículo das escolas e a importância do inglês para o mercado de trabalho. Conclui-se que, primeiramente, o inglês foi um idioma elitizado, desde 1808 e durante o século XX, pois, politicamente, não era considerado necessário saber inglês ao formar trabalhadores. Entretanto, os documentos estudados, preconizam aos cidadãos o acesso ao inglês nas escolas públicas, mas, para tanto, devem ser trilhados os caminhos corretos, maiores investimentos em educação e melhor formação de professores, para fornecer aos estudantes um ensino de qualidade. Finalmente, deverá partir do professor se preparar e se especializar para ensinar a língua inglesa nas escolas públicas, além de apresentar ao aluno a importância de saber inglês em uma sociedade globalizada, o que envolve diretamente o Estado, ao ter que remunerar dignamente os professores e possibilitar que haja formação de qualidade e especializações.

Palavras-chave: Educação. Políticas Nacionais. Língua Inglesa. Currículo. Escola pública

ABSTRACT

The present research investigated the national policies regarding the study of English language and its insertion in the school curriculum, starting from the concern about the quality of the English teaching and its learning in Brazilian public schools. It was intended to understand and analyze the studies and research that discuss how public educational policies supported the study of English in Brazilian schools, to understand how the historical evolution of this discipline in the curriculum has taken place and what are the official documents that currently make official and recognize the knowledge of the English language for students in Brazil in the 21st century. To reach this purpose, a historical analysis was made of the importance of the English language in our society, the documents related to it and the changes in the curriculum, from the arrival of the Portuguese Royal family in 1808 to the present day. The research was developed through a bibliographic review of studies and researches that discuss the subject matter and documental analysis of current Brazilian documents referring to the English language in the curriculum, starting with the Constitution of 1988 and analyzing the LDB of 1996, PCNs, PNE and BNCC . The importance and discussion of the English language since the re-democratization of the country and the legislation that referred to it were analyzed, taking into account the role of language in society, changes in the curriculum of schools and the importance of English for the job market. We concluded that first, English was an elitist language, from 1808 and during the twentieth century, because, politically, it was not considered necessary to know English when training workers. However, the documents studied guarantee citizens access to English in public schools, but the right paths to be traced are investments in education and better teacher training, this would provide students with quality education. Finally, the teacher should prepare himself and specialize in teaching the English language in public schools, in addition, present the student the importance of knowing English in a globalized society, which directly involves the State, it must remunerate the teachers well and also, train and specialize them.

Keywords: Education. National Policies. English language. Curriculum. Public school

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

EUA - Estados Unidos da América

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC - Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Contexto histórico da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: de D. João VI a D. Pedro II (1808-1989) - o ensino para as elites e as alterações das leis educacionais referentes ao estudo dos idiomas estrangeiros	16
1.1 A vinda de D. João VI ao Brasil.....	16
1.2 O Brasil independente, de D. Pedro I à maioria D. Pedro II. (1822 a 1840).....	19
1.3 O Segundo Império, D. Pedro II assume o Poder (1840 a 1899).....	23
1.4 O Colégio Pedro II.....	26
1.4.1 A legislação que rege o Colégio Pedro II.....	29
Análise sobre os idiomas estrangeiros e o ensino durante o século XIX.....	33
CAPÍTULO II - Da República aos dias atuais, o caminho para a predominância do Inglês.	
2.1 A Primeira República (1889-1930)	39
2.2 A Era Vargas.....	46
2.3 A década pré-ditadura militar. (1954-1964)	53
2.4 A Ditadura Militar (1964-1985)	54
2.5 A década de 1990 e início do século XXI: o neoliberalismo na educação brasileira, o avanço da globalização e o inglês como idioma internacional.....	59
Capítulo III- A legislação educacional vigente e sua relação com a língua inglesa	70
3.1 A Constituição Federal de 1988.....	70
3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	73
3.3 A municipalização do ensino público.....	79
3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, 1998.	82
3.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, 2000 e 2006.....	90
3.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	94
Capítulo IV– As principais tendências dos estudos e pesquisas acerca das políticas públicas nacionais sobre a língua inglesa no currículo escolar	99
4.1 Eixos de análise dos estudos e pesquisas encontrados.....	102
Considerações Finais	116
Referências	123
Apêndice – Conjunto de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado publicadas	133

INTRODUÇÃO

É difícil imaginar em um mundo globalizado que um país possa deixar de reconhecer a importância do conhecimento da língua inglesa como idioma internacional, deixe de fornecer em seu currículo escolar qualidade no ensino de um idioma que pode ajudar a abrir fronteiras, seja essa na área do conhecimento científico, seja na possibilidade de garantir uma carreira de sucesso aos seus cidadãos. Em um processo de globalização cada vez mais intenso, em que a tecnologia domina praticamente todas as áreas de conhecimento, em que a troca de informações e pesquisas entre países se intensifica, onde a internet disponibiliza um conteúdo praticamente infinito, em que o aumento de troca de mercadorias no comércio internacional é fundamental para as economias nacionais, assim como o grande incremento no número de viagens, seja a turismo ou a negócios, é praticamente impossível não reconhecer a importância da língua inglesa.

Ao atuar como professor de idiomas em escolas regulares e institutos de idiomas, surgiu a indagação sobre o sistema público de ensino e sua ineficiência, pois sempre houve reclamações por parte dos alunos de Inglês dos Institutos de Idiomas, que afirmavam não terem aprendido praticamente nada nas escolas, principalmente públicas, relatando que somente aprenderam alguns verbos, palavras ou expressões, sendo que, na maioria das vezes, esse parco conhecimento já fora esquecido, além do que diversos alunos também declaravam não gostar do idioma devido a péssima experiência em sala de aula quando estudantes.

Outro fator para aumentar o interesse em pesquisar as políticas públicas direcionadas à língua inglesa, deve-se ao fato de que o idioma tem se propagado cada vez mais pelo país, mas infelizmente através de institutos de idiomas particulares e escolas bilíngues, estas, não apenas nas capitais, mas em grandes cidades do Brasil, vem se difundindo, porém algumas com preços demasiadamente elevados e fora do alcance da grande parcela da população brasileira.

Tem-se por hipótese que a necessidade de análise e discussão das políticas públicas brasileiras e dos problemas de aprendizado de inglês em sala de aula pode ser aumentada ao considerarmos a ampla gama de idiomas e possibilidades fornecida pelas escolas públicas europeias; obviamente não podemos comparar a eficiência educacional europeia, os investimentos em educação e formação de professores com a brasileira, principalmente devido aos poucos recursos destinados à educação ou a capacitação dada

aos professores. Entretanto, acredita-se que deveria ser considerado plausível, para a educação no Brasil, a possibilidade de fornecer aos estudantes de nossas escolas públicas o ensino de qualidade em ao menos um idioma estrangeiro.

Na atualidade, o ensino de qualidade da língua inglesa ainda se encontra elitizado, talvez menos do que durante os séculos XIX e XX, pois considerando a baixa renda da população, diminuição do poder de compra e frequentes crises econômicas no país, temos que, para poder aprender uma língua estrangeira com fluência, existe a necessidade de que o aluno procure uma escola de idiomas. É preciso, então, que a família tenha condições de pagar por um curso de idiomas particular, enquanto que, em países desenvolvidos, principalmente europeus, o Estado oferece a possibilidade de aprender idiomas estrangeiros sem custo direto e de qualidade.

Não se pode pensar na língua inglesa como um idioma que deva permanecer elitizado e permitir que apenas uma pequena parcela da população tenha acesso ao seu aprendizado, como enfatiza Costa “[...] o crescente interesse pelas línguas modernas, enquanto disciplinas escolares, tornou-se claro exatamente no momento em que a educação deixou de ser um monopólio dos ricos e veio a ser considerada essencial para ascensão social” (COSTA, 1987, p. 2). Muitas vezes o conhecimento da língua inglesa é um diferencial ao analisar um currículo, possibilitando melhores condições para encontrar um trabalho que ofereça um salário melhor; ao mesmo tempo que em diversas capitais brasileiras, já não é nem mais um diferencial e sim uma necessidade, pois a ausência do Inglês no currículo restringe ainda mais a possibilidade de encontrar um trabalho com uma remuneração melhor.

Deve-se ressaltar também que o ensino da língua inglesa não deve ser visto apenas como uma imposição da Grande Potência econômica, política e cultural dos Estados Unidos; obviamente o Inglês tornou-se a principal língua mundial devido à importância da Inglaterra como Grande Potência Imperialista no século XIX e, posteriormente, devido ao grande crescimento econômico dos Estados Unidos que transformou o país na maior economia mundial. Além disso, o idioma deve também ser visto como uma forma de se comunicar e trocar conhecimentos, pois o Inglês é o idioma utilizado mundialmente para pesquisas, tecnologia e descobertas científicas.

Acredita-se que o papel do Estado é fundamental para respaldar a continuidade do estudo da língua inglesa em sala de aula e que os documentos oficiais devem manter e permitir esse acesso, o que representa o avanço educacional através das políticas públicas:

Com efeito, desde que foi atribuída ao Estado a tarefa de promover o acesso à

escolarização considerada básica, obrigatória para todas as crianças em idade escolar, o fazer escolar, em todo o mundo, passou a ser mediado por políticas educacionais cujas tônicas explicitam projetos político-sociais que expressam a articulação entre as forças sociais e políticas em presença. (WEBER, 2003, p.11).

A partir desse objetivo, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras: o que dizem os documentos oficiais sobre a inserção do ensino do inglês no currículo? Quais são as garantias legais para a continuidade do ensino de inglês em escolas públicas? O que deve ser melhorado para que o ensino possa caminhar em direção ao aprendizado de um idioma em sala?

O estudo foi desenvolvido mediante revisão bibliográfica de estudos e pesquisas que foram realizadas sobre a temática em questão, articulando conhecimentos relacionados a como as políticas públicas se voltaram para a língua inglesa em sala de aula, desde a primeira legislação que tratou do ensino do Inglês, em 1809 até os documentos oficiais como Leis, planos e bases curriculares que estão atualmente vigentes. Logo, a análise vai se atentar primeiramente na história do idioma, ou seja, na evolução da língua inglesa no currículo escolar e na sua importância na atualidade e nas políticas públicas nacionais que favorecem o aprendizado em sala.

Para o desenvolvimento dessa fundamentação teórica, os estudos e pesquisas de ALMEIDA (1989); CURY (2010); DORIA (1997); GILENO (2013); GHIRALDELLI (1994); HAIDAR (1972); LEFFA (1999); MARCÍLIO (2014); (MILITÃO (2010); NUNES (1962); OLIVEIRA (2010); PAULIAN (2006); SANTOS (2017); SAVIANI (2013); SOUZA (2005); e STEPHANOU (2005), serviram como referenciais norteadores a investigação.

Além de revisão bibliográfica, a análise documental de fontes oficiais vigentes, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB); o Plano Nacional da Educação (PNE); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que atualmente oficializam e reconhecem a importância do conhecimento da língua inglesa para os estudantes no Brasil do século XXI serviram de importantes fontes primárias para o processo investigativo.

A partir dessas fontes, buscou-se as possíveis inferências e compreender os aspectos que justificam como as políticas públicas educacionais respaldaram o estudo da língua inglesa nas escolas brasileiras, compreendendo como se deu a evolução desta disciplina no currículo e quais os documentos oficiais que atualmente oficializam e reconhecem a importância do conhecimento da língua inglesa para os estudantes no Brasil

do século XXI, a partir dos referenciais teóricos deste estudo e documentos oficiais.

Os resultados da investigação foram organizados e sistematizados a partir de quatro capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, intitulado “*Contexto histórico da trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: de D. João VI a D. Pedro II (1808-1989) - o ensino para as elites e as alterações das leis educacionais referentes ao estudo dos idiomas estrangeiros.*”, buscou-se as origens da língua inglesa no currículo escolar, quais as leis que trataram dos idiomas desde 1808 e durante o Período Imperial brasileiro, quais as alterações na legislação, a importância dos idiomas estrangeiros para o Ensino Superior, a relevância do Colégio de Pedro II, o qual possuía uma legislação específica para o seu regimento e torna-se escola modelo para todo o país, finalmente, discute-se o ensino extremamente elitizado de idiomas no Brasil durante o período em questão.

O segundo capítulo, que se intitula “*Da República aos dias atuais, o caminho para a predominância do Inglês.*”, foram apresentados os problemas resultantes da política educacional imperial, a importância de aumentar o número de escolas para começar a alfabetizar grande parte da população durante o século XX; a Era Vargas, com seu processo de industrialização para o Brasil e a necessidade de educar o trabalhador; a Ditadura Militar e o ensino também voltado para a formação do trabalhador, porém de economia dependente do capital internacional e as suas consequências para a educação como um todo e; as influências neoliberais na educação. Foram analisadas as principais alterações na legislação e como modificaram o ensino da língua inglesa para que esta se tornasse o único idioma estrangeiro obrigatório,

No terceiro capítulo: “*A legislação educacional vigente e sua relação com a língua inglesa.*” traz a discussão sobre os documentos atuais que influenciaram e podem alterar o ensino da língua inglesa no currículo escolar; inicia-se pela Constituição Federal de 1988, por esta ser a base e fundamental para todos os outros documentos, seguida pela análise da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, das consequências da municipalização do ensino brasileiro, dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 2000 e 2006, e, finalmente, a importância da Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira como um todo.

No quarto capítulo “*As principais tendências dos estudos e pesquisas acerca das políticas públicas nacionais sobre a língua inglesa no currículo escolar.*”, foi feita uma análise das dissertações e teses que trabalharam com a língua inglesa no currículo escolar, as políticas educacionais relacionadas e o contexto histórico da língua inglesa.

Espera-se com este trabalho, poder contribuir e adquirir mais informações e conhecimentos acerca de como a língua inglesa tornou-se o único idioma obrigatório no currículo escolar, as raízes dos problemas atuais no ensino da LI, quais eram os idiomas estudados e a importância dos mesmos para a sociedade durante os séculos XIX e XX, qual o cenário atual da língua inglesa e os documentos que alteram ou podem alterar a qualidade de ensino em sala de aula.

No que diz respeito à sociedade, espera-se oferecer contribuições no sentido de se pensar o porquê da língua inglesa ser importante para o cidadão inserido em um mundo globalizado, a importância de fazer com que o ensino de qualidade possa trilhar os seus caminhos, se tornar uma realidade e, que os documentos e alterações sejam colocados em prática, influenciando melhoras no ensino e aprendizado. A importância da educação vai além do conhecimento e nações ricas e desenvolvidas conseguiram perceber a diferença:

[...] a melhoria da qualidade da educação é vista, cada vez mais, como fonte de competitividade econômica internacional para as nações. Em uma economia globalizada, os países competem entre si pelos mercados, pelo investimento estrangeiro, pelo desenvolvimento tecnológico e pela atração de multinacionais. Uma força de trabalho com alto nível de educação é vista como fator de vantagem competitiva nesta concorrência econômica. Em segundo lugar, a educação de alta qualidade passou a ser sinônimo de desenvolvimento nacional autossustentável, não apenas de competitividade internacional. (CORRALES, 2000, p.4).

Em relação ao meio acadêmico, espera-se contribuir com esse campo de conhecimento, no sentido de ampliar a discussão sobre a importância da língua inglesa no currículo, seu aprendizado, a necessidade de se avaliar os documentos e suas alterações, de se colocar em prática e envolver o professor; além disso, entender a importância da história da língua inglesa no Brasil como conhecimento necessário para percebermos a atual realidade de ensino do idioma, quais os erros cometidos e o que devemos alterar para atingir a meta de ensino de qualidade.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: DE D. JOÃO VI A D. PEDRO II (1808-1989) – O ENSINO PARA AS ELITES E AS ALTERAÇÕES DAS LEIS EDUCACIONAIS REFERENTES AO ESTUDO DOS IDIOMAS ESTRANGEIROS.

No presente capítulo, procurou-se traçar a trajetória e as origens do estudo da língua inglesa no Brasil, assim como as principais alterações na legislação do ensino dos idiomas estrangeiros, quais foram os idiomas estudados e qual a importância dos mesmos para a sociedade brasileira durante os regimes imperiais. Analisa-se qual a importância do Colégio de Pedro II e a quem era destinado o ensino de idiomas.

1.1 - A vinda de D. João VI ao Brasil

Ao chegar ao Brasil, em 1808, D. João VI se depara com o grande atraso cultural, econômico e político do país, foi então necessário criar a infraestrutura educacional, cultural e as primeiras faculdades brasileiras. A educação no Brasil consistia em apenas aulas régias, primárias e secundárias, além disso, em solo brasileiro não havia imprensa, o que restringia a publicação de livros e jornais em nosso solo. “Seria vergonhoso para o rei e para sua corte terem os filhos e parentes “educados” por escolas e professores como a grande maioria dos que, então, existiam no Brasil afora.” (TOBIAS, 1976, p.154).

O cenário, antes da chegada de D. João VI, e que então marcava a atividade da Coroa Portuguesa no Brasil, era também definido pelo papel fundamental da Igreja, que ministrava as aulas de Latim, Filosofia e História. Entretanto, para Nunes (1962), a chegada da corte lusa foi essencial para mudar bruscamente as relações político e econômicas então vigentes, o Brasil torna-se reino, os portos foram abertos ao comércio internacional, cria-se o Banco do Brasil, a Academia Real Militar e fora retirado o alvará que proibia a instalação de indústrias em solo brasileiro.

Devido principalmente ao bloqueio continental francês aos navios ingleses, durante o período Napoleônico (1804-1814), são estreitados os laços entre Inglaterra e Portugal, que apoia a transferência da Corte portuguesa ao Brasil, principalmente através do fornecimento de navios ingleses para tanto; além disso, a Inglaterra trouxe investimentos e casas comerciais inglesas para o país, as quais passaram a empregar a mão de obra nacional em suas dependências.

Segundo Oliveira (1999), graças às estreitas alianças entre o Reino Brasileiro e a Inglaterra e ao nos deter ao ensino de idiomas, em particular, à língua inglesa, esta torna-se parte do novo cenário do Brasil, principalmente em sua capital, o Rio de Janeiro, e o

seu ensino foi formalmente iniciado a partir do Decreto de 22 de junho de 1809 (BRASIL, 1809), assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, criando uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa.

A partir da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, já em 1808, aumenta a necessidade de utilizar as línguas modernas, as chamadas línguas vivas, como o inglês e o francês, para uma finalidade prática, o que pode ser constatado na Carta Régia de janeiro de 1811, quando foi criado o posto de intérprete de línguas na Secretaria do Governo da Bahia: “Já em 1809 se estabelecia, por carta régia, a cadeira de inglês porque, pela sua extensão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, ela muito concorre ao aumento e prosperidade da instrução pública.” (NUNES, 1962, p.67).

O Decreto de 30 de maio de 1809, determinou a criação de uma cadeira de língua inglesa na Academia Militar da Corte e, em 14 de julho de 1809, foram criadas uma cadeira de francês e outra de inglês para o ensino na capital:

E, sendo, outros sim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie nesta capital uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (BRASIL, 1809, p. 29).

Ficou estabelecido que seria utilizada a gramática, inglesa ou francesa, mais bem-conceituadas, enquanto que os professores não estabelecerem uma de sua composição; “[...] teriam como função possibilitar aos seus discípulos falar e escrever bem no respectivo idioma, conhecendo “as belezas e elegância” das línguas francesa e inglesa, além de utilizar os autores clássicos do século XVI.” (BRASIL, 1809, p. 29).

Logo após a chegada da Família Real, podemos observar a instalação de escolas de idiomas, direcionada às elites brasileira e portuguesa deste período e ligada de certa forma à Igreja: “Particulares, sobretudo estrangeiros, abrem cursos procurados pelos filhos da nobreza, como o que foi estabelecido no Rio, em 1811, pelo Padre Felisberto Antônio de Figueiredo Moura, no qual se ensinavam gramática portuguesa, latim, francês, inglês, retórica [...]” (NUNES, 1962, p. 68). Para Almeida (1989), a Igreja, de certa forma detentora da cultura na época, estava presente não apenas no ensino de latim, pois oficialmente o primeiro professor de Inglês nomeado publicamente para o cargo através de carta real, em 9 de setembro de 1809, fora o Padre irlandês Jean Joyce; assim como o primeiro professor público de língua francesa, o Padre René Boiret.

Destacando a importância comercial e a aliança política da corte no Rio de Janeiro com a Inglaterra, em 20 de setembro de 1814, criou-se o ofício de intérprete da língua

Inglesa, para o exame dos despachos denominados cockets¹ das embarcações inglesas. (BRASIL, 1814, p.21). A influência inglesa e as exigências de sua supremacia econômica mundial no século XIX, tiveram diversos impactos no Brasil, até mesmo pressionando para que o país abolisse a escravidão:

A dependência da Inglaterra, que forçou a abertura dos portos brasileiros em 1808, fez-se por muito tempo ser sentida na estruturação política e social do país. Sua influência vai desde a já citada abertura dos portos à aprovação da liberdade de crença na educação, levada a cabo, entre outras coisas, porque interessava aos ingleses criar condições favoráveis à permanência dos técnicos e burocratas a serviço dos seus empreendimentos no país. Essa influência ainda chegou à pressão pela libertação dos escravos, sendo o trabalho escravo substituído pelo trabalho livre, que criava uma nova classe consumidora, como já acontecera no Reino Unido em 1834. (SOUZA, 2005, p. 102).

Segundo Freyre (1948), na obra *Ingleses no Brasil*, a vinda da Corte ao Brasil trouxe consigo a influência inglesa, logo, a preponderância econômica britânica durante todo o século XIX trouxe consigo sua forte influência cultural. A importância inglesa estava na predominância nos investimentos em ferrovias, na compra de títulos públicos de empréstimo do governo, até mesmo na moda e em objetos do dia a dia; além da grande quantidade de comerciantes que aqui se estabeleceram nas principais cidades, especialmente a partir do século XIX:

Os almanaques e os registros comerciais do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife da primeira metade do século XIX estão cheios de nomes ingleses. Gente estabelecida nas cidades mais importantes do litoral brasileiro com armazéns de fazendas, ferragens, tintas, louças, cutelaria, fundições, oficinas, casas de leiloeiro, escritórios comerciais, hotéis, *shipchandlers*². Também alguns médicos e professores da língua inglesa. E vários engenheiros, técnicos, governantes, dançarinos, mágicos. (FREYRE, 1948, p. 147).

Para Freyre, até o final do século XVIII, devido principalmente ao domínio pedagógico dos jesuítas no ensino, as línguas inglesa e francesa soavam suspeitas aos mais ortodoxos, pois eram as línguas de numerosos hereges e maçons, além de ser o idioma da ideologia política norte-americana; mas com a vinda de D. João VI são quebrados estes tabus e “[...] principia abertamente o ensino do francês e até do inglês. Os jornais se enchem de anúncios de professores de francês e de inglês. ” (FREYRE, 1948, p. 261). Há anúncios, na primeira metade do século XIX, de professores particulares de inglês, de escolas particulares para meninas que ensinavam além de

¹ Cocket era a documentação que garantia que a mercadoria era legalizada e havia pago os devidos impostos.

² Na ortografia inglesa atual, um *ship chandler*, seria um revendedor de suprimentos ou equipamentos para navios.

costura e bordado, a língua inglesa e portuguesa; havia colégios ingleses para rapazes e até “Os próprios colégios de padres foram incluindo no seu programa o ensino da língua inglesa; e esta perdendo aos poucos o seu ranço de língua de hereges.” (FREYRE, 1948, p.263).

A língua francesa continuava, entretanto, sendo o idioma necessário ao ingresso em um curso superior, pois em muitos cursos os livros utilizados eram em língua francesa. Logo, o inglês, apesar de não ser uma língua predominantemente utilizada na academia, era necessária principalmente no comércio, pois o parceiro comercial primordial do Brasil e de Portugal antes da Independência em 1822 era a Inglaterra (e também durante todo o século XIX). “Nesse sentido, o ensino de inglês, restringindo-se aos seus objetivos mais imediatos – era instrumento de comunicação nas relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, justificadas, principalmente pelo aumento do tráfico.” (GILENO, 2013, p.16).

1.2 O Brasil independente, de D. Pedro I à maioria D. Pedro II. (1822 a 1840)

O recém-fundado Império brasileiro, sob o reinado de D. Pedro I, enfrentou diversas crises políticas e econômicas, que dificultavam propostas mais audaciosas no quesito educação, pois as lutas internas de independência e as questões políticas conflituosas de um país recém-independente impossibilitavam grandes investimentos na educação brasileira.

Na opinião de Nunes (1962), a independência não transformou a estrutura socioeconômica brasileira e foi, na verdade, apenas a transferência do poder público à classe latifundiária até então exercido pelos representantes do governo português. Pouco se alterou o sistema educacional em vigor, as ideias pedagógicas tinham influências dos ideais revolucionários franceses e do império napoleônico, levando a longos debates sobre educação na Assembleia Constituinte de 1823, quando então se imaginava que a educação seria a solução para modificar o panorama brasileiro.

Nunes (1962) ressalta que a instrução pública era dividida em três graus, sendo que as escolas do 2º grau eram para a classe média da sociedade, estas iriam fornecer a mão-de-obra para o comércio, para a agricultura e para o trabalho em geral; essas escolas então ofereciam o ensino das seguintes disciplinas: português, astronomia (noções), geografia, cronologia, história natural, mineralogia, botânica, química, mecânica, língua inglesa e francesa.

Na visão, moderna para a época, de Martim Francisco, então presidente da Assembleia Constituinte em 1823, era muito mais necessário estudar o nosso idioma, o português, além de estudar também o francês e o inglês, pois eram idiomas que faziam parte da sociedade do Rio de Janeiro no período; ao invés de aprender línguas mortas como o grego e o latim “ [...] porque coisa nenhuma é mais irregular e digna de lástima do que dispensar as $\frac{3}{4}$ partes do precioso tempo da adolescência em arranhar um miserável grego e um latim bárbaro e isto para indivíduos cujas ocupações não tem a menor relação [...]” (NUNES, 1962, p.173).

Em 1826, o Parlamento brasileiro pretendeu regular o ensino público em 4 graus, como define Almeida (1989), o 1º grau denominado de Pedagogias, compreendia o ensino elementar e primário; o 2º grau eram os Liceus, também denominados Institutos, tinha o ensino voltado aos agricultores, artistas, operários e comerciantes; o 3º grau eram os ginásios, compreendiam conhecimentos científicos e de literatura mais aprofundados; e o 4º grau as Academias, onde estudava-se as Ciências abstratas, morais e políticas. Segundo os Annaes do Congresso brasileiro, durante o governo de D. Pedro I (1822-1831), ao referir-se à instrução pública, apenas nos ginásios é que se faz de fato “o estudo das línguas mortas e vivas” (BRASIL, 1826, p.152). Nos Annaes também pode ser encontrado que haverá nos ginásios o total de doze mestres, sendo seis somente para o ensino destas línguas: latim, grego, francês, inglês, italiano e alemão. No próprio texto já é considerado ambicioso demais ter seis mestres somente para o ensino de idiomas e deixa-se para um período futuro que se apresente mais propício “Em cada Ginásio se criará logo as cadeiras de filosofia especulativa, geografia e história civil, e línguas latina e francesa, reservando-se as outras para melhor tempo” (BRASIL, 1826, p.152).

Em 15 de outubro de 1827, a Câmara dos Deputados criou as Escolas de Primeiras Letras, projeto bem mais limitado do que o de 1826, mas revelando os problemas financeiros do governo para poder investir em educação no momento, logo o orçamento público abrange apenas a escola elementar, onde estava estipulado que deveria ser ensinado: “ [...] ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã [...]” (SAVIANI, 2013, p. 24). Não há citação de nenhuma língua morta ou viva que deveria ser ensinada nas escolas; um país com poucos recursos, recém independente e conturbado politicamente, poderia somente fornecer conhecimentos básicos de português e matemática à sua população. “Entretanto, a referida lei nada dispunha sobre as condições materiais de sua implantação, evidenciando

o abandono total da instrução pública elementar pelo Estado. ” (MILITÃO, 2010, p.34).

Seguindo esta linha de raciocínio, para um país predominantemente rural e escravocrata, o ensino público era destinado a uma parcela reduzida da população, apenas para que as pessoas livres não fossem completamente analfabetas, e não haveria razão para se ensinar as classes menos privilegiadas, que dificilmente cursariam uma faculdade, um idioma estrangeiro, seja este moderno ou arcaico. Logo, na primeira metade do século XIX, a educação escolar, destinada às crianças e jovens, não oferecia uma grande gama de disciplinas: “À época dizia-se que os governos estabeleciam ou mandavam criar escolas de primeiras letras que se queria generalizar os rudimentos do saber, *ler, escrever e contar* [...]” (FARIA, 2010 p.138). Em conformidade com as ideias de Saviani (2013), para Luciano Mendes de Faria, não se imaginava a continuação da escola primária para a maioria da população, ou seja, alunos indo para o nível secundário, e que, “ [...] mesmo para brancos pobres e livres, não se ultrapassava o aprendizado das primeiras letras. ” (FARIA, 2010, p.138).

Logo em seguida, através do Ato Adicional de 1834, a educação foi descentralizada, pois o governo central delegou às províncias o dever de ofertar e promover o ensino secundário. Antes de 1834, “[...] o ensino público secundário reduzia-se às vésperas do Ato Adicional, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelos quatro cantos do Império (HAIDAR, 1972, p. 20). ” Foi a partir do Ato Adicional de 1834 que se deu maior importância às línguas modernas, porém voltadas apenas para o ingresso nas Academias:

O ensino secundário provincial, embora enriquecido graças à ampliação dos estudos matemáticos, ao maior desenvolvimento dado às línguas modernas e à criação de cadeiras de geografia e história, antes praticamente inexistentes, limitava-se, entretanto, com pouquíssimas exceções, às disciplinas exigidas como preparatório para ingresso nas Academias. (HAIDAR, 1972, p. 22).

É importante ressaltar que, segundo Haidar (1972), mesmo após 1834, os liceus provinciais, nada mais eram do que um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, conservando, ainda em 1850, o mesmo caráter inorgânico. Além disso, as aprovações desses Liceus das províncias não eram reconhecidas no Rio de Janeiro como suficientes para matrículas nas Academias, independentemente de novas provas; dessa forma, os aspirantes aos cursos superiores, mesmo iniciando os seus estudos nas províncias, preferiam concluir os seus estudos na Corte ou nas províncias sedes de faculdades, pois assim teriam seus certificados necessários para aprovação.

A análise de Cury (2010) sobre o Brasil recém independente e as consequências

do Ato Adicional de 1834, nos leva mais adiante, pois a insuficiência financeira das províncias em oferecer o básico em educação à sua população, é uma das evidências da impossibilidade de que a língua inglesa fosse além dos grandes centros e das classes mais abastadas, além de dar início à política educacional descentralizadora praticada pelo governo federal até os nossos dias:

O Ato Adicional de 1834 descentraliza para as províncias pobres em recursos e escassas em autonomia, o encargo das *primeiras letras*. Ora, como construir a riqueza da nação em bases diferentes das do regime colonial se são os elos mais pobres da nação (províncias) que deveriam se ocupar com o que era, no discurso, considerado importante? Claro sinal do caráter desimportante que nossas elites atribuíram à oferta da educação escolar. Aliás, nasce aí o jogo de empurra-empurra entre província e Império e, após a República, poder federal e poder estadual e/ou municipal, na distribuição das competências relativas ao atendimento dos diferentes níveis de ensino. (CURY, 2010, p. 572).

Infelizmente, como lembra Faria (2010), é difícil analisar a importância da língua inglesa no cenário nacional, principalmente no período de 1808 a 1850, pois além do ensino estar, devido ao Estado, descentralizado, os principais dados remanescentes referem-se às escolas ligadas ao ensino público, deixando de fora as estatísticas relacionadas às escolas privadas e às aulas particulares:

[...] a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas. (FARIA, 2010, p.138).

Em relação ao setor público, em 1840, antes de iniciar efetivamente o reinado de D. Pedro II, as províncias tinham em praticamente todas suas cidades ou vilas, escolas primárias. Entretanto, segundo Almeida (1989), somente nas capitais e principais cidades havia o ensino de algum idioma, com a predominância do Latim para todas as capitais e cidades maiores; o Francês, tinha cadeiras públicas somente em Fortaleza, Goiás, São Luís, Paraíba, Mariana, Belém, Oeiras, Recife, Olinda, São Cristóvão, Campos dos Goitacazes e Rio de Janeiro; já o ensino público do Inglês era oferecido somente em São Luís, Recife e Rio de Janeiro.

Contudo, até 1850, o governo federal não evidenciava muita preocupação com a qualidade do ensino, o controle das aulas públicas, assim como das aulas e dos colégios particulares, não era feito de maneira eficaz; o Ministro e Secretário de Estado dos

Negócios do Império, Visconde de Mont'Alegre relatou em sessão de 1850 à Assembleia Geral Legislativa:

As aulas avulsas de instrução secundária continuam a ser fiscalizadas pelos Agentes da Municipalidade, o que equivale a dizer que não tem inspeção alguma. Os colégios e aulas particulares, cujo número cada dia mais avulta, continuam a estabelecer-se ao arbítrio de seus Diretores sem a menor intervenção de autoridade pública e conseqüentemente sem as garantias e precauções que em todos os países cultos precedem à fundação de tais estabelecimentos. (MONT'ALEGRE apud HAIDAR, 1972, p.107-108).

1.3 O Segundo Império, D. Pedro II assume o Poder (1840 a 1899)

A falta de investimentos orçamentários na educação durante o período imperial de Pedro II é notória, uma parcela ínfima da receita do governo era destinada à educação, tornando ainda mais difícil pensar no ensino da língua inglesa ou de outros idiomas como disciplina que recebesse alguma atenção em especial frente à parca importância dada à educação e sua complexidade como um todo; além de termos que considerar que a sociedade brasileira do século XIX era escravocrata, agrícola e elitista. É importante lembrar que durante 49 anos do Segundo Império, segundo Saviani (2013), no período de 1840 a 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%; era um investimento irrisório.

A partir do Decreto n.630 de 17 de setembro de 1851, (BRASIL, 1851, Tomo XII parte 1) foi autorizada a reforma do ensino primário e secundário na Corte, criando o cargo de Inspetor Geral da Instrução, que forneceria também as licenças para que se pudesse abrir uma escola particular; as habilitações e provas para o magistério ficaram a cargo do governo. Todas as escolas existentes estavam sujeitas à inspeção, suspensão ou fechamento caso fossem prejudiciais ao ensino ou aos bons costumes. A instrução primária ficaria dividida em primeira e segunda classe, porém não havia idiomas estrangeiros em sua carga horária. As aulas públicas de instrução secundária deveriam ter as mesmas matérias que o Colégio de Pedro II oferecia.

Para Haidar (1972), a reforma era necessária pois havia na época inúmeros estabelecimentos particulares de ensino secundário que se multiplicavam desordenadamente e à revelia das autoridades, não havia fiscalização do governo e não havia relatórios constando o número de escolas privadas e seus respectivos alunos; porém, a reforma de 1851, foi efetuada de fato somente a partir de 1854.

É importante observar que durante o Segundo Império, o ensino particular é que,

geralmente, poderia oferecer qualidade e eficácia pois, como esclarece Haidar (1972), os liceus públicos no Brasil definham à míngua de alunos, e o ensino secundário era quase que exclusivamente confiado à iniciativa particular, logo destinado às famílias abastadas que estavam conscientes da inutilidade dos liceus; era uma política que tendia a entregar totalmente a particulares o ensino das humanidades. Talvez semelhante ao que vemos hoje, pois no aprendizado de uma língua estrangeira, o falar fluente, não é confiado ao ensino público, mas sim a escolas particulares de idiomas ou bilíngues.

O ensino em colégios particulares, durante o Segundo Império, possibilitava o aprendizado da língua inglesa de forma mais específica, um caso importante foi o do Barão de Macahubas: “[...]o protótipo da iniciativa particular em matéria de instrução no decorrer do Segundo Império corporificou-se na figura de Abílio César Borges, o Barão de Macahubas. Além de criar os próprios colégios, exercia um verdadeiro mecenato, pelos quatro cantos do país, [...]” (SAVIANI, 2013, p.141). O Barão publicou livros que ele mesmo escreveu ou traduziu, materiais didáticos que ele criava ou adquiria; em suas escolas incluiu no currículo escolar o ensino do francês e inglês como idiomas obrigatórios. Segundo Almeida (1989), o Barão tornou-se, durante o Segundo Império, um famoso educador, seus livros eram adotados pelos principais estabelecimentos de instrução, além de ter doado milhares de exemplares para as municipalidades pobres.

De acordo com Saviani (2013), Macahubas fundou no Rio de Janeiro, capital, em 1871, o Colégio Abílio (funcionou até 1880), onde o Plano de Estudos estava dividido em instrução primária e instrução secundária; nos três primeiros anos de instrução primária, estudava-se apenas a língua francesa, entretanto nos sete anos de instrução secundária, além de latim e francês, estava previsto o inglês, com aulas práticas de conversação nessas três línguas, sendo o alemão opcional. “A instrução pública dirigida por particulares deve ao Barão de Macahubas o Colégio Abílio, um dos melhores estabelecimentos em funcionamento, modelo para todos os outros, digno de ser imitado pelos diretores de casa de educação.” (ALMEIDA, 1989, p.170).

Em 1854, é então aprovado o Regulamento da reforma do ensino primário e secundário (BRASIL, 1854), através do Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 (denominada Reforma Couto Ferraz), a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares poderia ser feita pelo Ministro e Secretário de Estado e Negócios do Império, pelo Inspetor Geral, por um Conselho Diretor e por Delegados de distrito, cabendo ao Inspetor Geral a revisão dos compêndios de todos os estabelecimentos de ensino. Já, ao Delegado de distrito, teria que inspecionar mensalmente as escolas públicas e a cada três

meses os estabelecimentos particulares.

Segundo Marcílio (2014), para o ensino secundário, pouco ou quase nada foi feito, pois na Reforma Couto Ferraz pouco foi inovado e o sistema de aulas avulsas foi mantido; a historiadora ressalta que o único estabelecimento de ensino secundário oficial de sistema de ensino seriado na época continuava sendo o Colégio Pedro II.

Permanece o ensino primário sem o estudo de nenhum idioma, além de constar no artigo 69 (BRASIL, 1854) a proibição de escravos nas escolas, que eram considerados “instrumentos”, os quais deveriam apenas realizar trabalhos, não se cogitando a necessidade de qualquer ensino aos mesmos até o fim da escravidão, em 1888. Para o ensino secundário, o mesmo Decreto, conserva a instrução a ser dada no Colégio de Pedro II e nas aulas públicas já existentes, os idiomas que seriam estudados seriam o latim, grego, francês, inglês e alemão.

Em 14 de junho 1864, através do Decreto lei n. 3.287 (BRASIL, 1864, tomo 23), determinou-se que as aulas de francês e inglês, preparatórias para o ingresso na Faculdade de Direito de São Paulo, seriam ensinadas em aulas distintas. Segundo Almeida (1989), com exceção dos cursos de idiomas oferecidos pela Faculdade de Direito, havia na Província de São Paulo poucos estabelecimentos de instrução secundária, em 1874, o orçamento da província subvencionava apenas uma instituição secundária, em Taubaté, onde se estudava apenas Francês e Latim, porém com apenas 16 alunos; entretanto, havia 24 estabelecimentos particulares para ensino secundário.

Em 18 de janeiro de 1877, pelo Decreto n. 6479 (BRASIL, 1877b), apresenta-se o regulamento de instrução primária para as escolas públicas do município da Corte, que seriam divididas em escolas de primeiro e segundo grau, porém em seus programas não consta aulas de nenhum idioma estrangeiro.

Em 1879, ocorre uma reforma em todo o ensino primário e secundário da corte, através do Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879, (BRASIL, 1879b). Neste, há autorização de ensino livre, para escolas primárias, secundárias em toda a Corte e para o Ensino Superior em todo o Império, porém é exigido que se siga as condições de moralidade e higiene. Para o ensino primário e secundário, não consta no programa o ensino de idioma estrangeiro, mas para as escolas normais do Estado, no artigo 9º, 2º parágrafo, consta que, além do francês, os estudos devem compreender o latim, alemão, italiano e o inglês.

Segundo Machado (2005), o Decreto 7.247, chamado de Decreto de Leôncio de Carvalho (então Ministro do Império), marcou o início do processo de organização da

escola pública, mas provocou grande polêmica pois considerou o ensino livre, a livre frequência e aboliu o ensino religioso obrigatório e tornou-o facultativo. O ensino seria obrigatório dos 7 aos 14 anos para ambos os sexos, podendo ser ministradas aulas em escola pública, particular ou através de um preceptor. As escolas foram divididas em 1º e 2º graus, mas também não se oferece o ensino de nenhum idioma estrangeiro, o próprio Ministro apresentou a situação da instrução primária e secundária no Brasil “ [...] as escolas eram escassas e organizadas de forma precária, cada província determinava, independentemente, seu programa e sua legislação de ensino” (MACHADO, 2005, p.97), dessa forma, seria difícil as escolas implantarem o ensino de um outro idioma, sem recursos da Corte e com a necessidade de uniformização do ensino em todo o Brasil.

1.4 O Colégio Pedro II

A criação do Colégio Pedro II em 1837, com o Decreto de 2 de dezembro de 1837, segundo Doria (1997), por Bernardo Pereira de Vasconcelos, levou a conversação do Seminário de São Joaquim no Collegio de Pedro II, foi então dedicado à instrução secundária no Império, Financeiramente as verbas para provimento do colégio eram assim angariadas:

Apesar de ser uma instituição pública, os honorários estipulados pelo governo deveriam ser pagos pelos alunos, tanto os internos quanto os externos, havendo a possibilidade de admissão gratuita de até onze alunos internos e dezoito externos. Para auxiliar no suprimento de professores para a instituição de ensino, ficou previsto, neste decreto, que os professores públicos da corte poderiam ser chamados para lecionar no Colégio. (SANTOS, 2017, p.135).

A criação do Colégio de Pedro II representou, pela primeira vez, um programa gradual e integral de ensino secundário no Brasil que, durante o Império de D. Pedro II, ocorreu com a alternância entre a predominância do ensino clássico e científico. Em 1837, “O curso, inicialmente de 6 anos, abrangia língua nacional, latim, grego, francês, inglês, retórica, geografia, história, filosofia, história natural, física, química, matemática elementar e astronomia”. (NUNES, 1962, p.74).

Os primeiros professores do Colégio, segundo Doria (1997), foram nomeados em 29 de abril de 1838, pelo ministro da Justiça e interino do Império, Bernardo de Vasconcellos, para o ensino de idiomas, havia então professores de grego, latim e francês. No caso do alemão, este foi incorporado ao currículo apenas em 1840: “A maior novidade na corporação docente era o aparecimento da cadeira de Alemão, primeira da língua no

Brasil, tendo como titular Carlos Roberto, Barão de Planitz. Inaugurava no colégio o que se poderia chamar nele a série germânica [...]” (DORIA, 1997, p.51).

O Colégio de Pedro II era parâmetro para as instituições de ensino secundário provincial, que durante o século XIX não forneciam, em sua maioria, ensino de qualidade, na Corte foi defendido que estas instituições se equiparassem ao Pedro II, adotando sua estrutura e planos de estudos. Como analisa Haidar (1972), a equiparação dos liceus provinciais passou a ser vista como meio indireto de uniformizar os estudos preparatórios em todo o Brasil, de acordo com os direitos constitucionais das assembleias legislativas provinciais. Sua atualidade educacional para a época era de grande relevância: “[...] centro difusor das ideias educacionais para os liceus e ateneus provinciais, seu plano de estudos e demais disposições sobre seu funcionamento, via de regra, eram elaborados segundo as mais atualizadas tendências europeias e norte-americanas.” (VECHIA, 2005, p. 83-84).

O Colégio tinha sua qualidade de ensino e dependências avaliadas como os demais estabelecimentos públicos de instrução primária e secundária do Rio de Janeiro, o Inspetor Geral, seus delegados ou o Conselho Diretor, supervisionavam e avaliavam suas dependências, assim como grade curricular, qualidade do material e dos professores. Em 1854, segundo o Inspetor Geral, este considerou “[...] que é útil consagrar um ano mais ao estudo do francês; ele baseia sua opinião na dificuldade gramatical desta língua, maior que a língua inglesa à qual se dedicam quatro anos e somente três para a língua francesa.” (ALMEIDA, 1989, p. 103).

A importância do Colégio para a capital como instituição pública era relevante: “A instrução pública secundária abrange, no Rio de Janeiro, apenas o Colégio D. Pedro II e, nesta época (1854), o programa de estudos ainda não estava tão desenvolvido, nem tão completo como está hoje [1889].” (ALMEIDA, 1989, p. 92). Neste período, das décadas de 1840 e 1850, o externato era gratuito e, segundo Almeida (1989), era a instituição preferida pelos estudantes, pois as cadeiras públicas, ou cursos externos ao Colégio, viam o seu número de alunos diminuir, como as cadeiras de Filosofia, Grego e Latim, por exemplo, a cadeira de Língua Francesa, única nas décadas de 1840 e 1850, em 1843, contava com 32 alunos. Em 1847, havia apenas 24; já em 1856, eram apenas 15 estudantes. Entretanto, a cadeira de Inglês progrediu, pois em 1843 contava com apenas cinco alunos; já em 1851, havia 28 alunos matriculados; o que, ao menos na capital, mostra o crescente interesse em aprender o inglês.

Haidar (1972) nos posiciona sobre a importância e o verdadeiro papel do Colégio

de Pedro II para a realidade brasileira no reinado de D. Pedro II, primeiramente por ser o único estabelecimento público de ensino secundário existente na então capital brasileira, era a instituição que o governo central estabeleceu como modelo para as províncias e instituições educacionais privadas no país. Entretanto, a autora ressalta que o Colégio não atuava como padrão de fato, pois na verdade era destinado principalmente para o preparo dos candidatos aos cursos superiores oferecidos pelo Império; a instituição norteava os outros estabelecimentos educacionais pelas exigências mínimas estabelecidas para o ingresso, através de exames preparatórios, das Academias:

A função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império, quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, os reduziu de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades. Consubstanciando os requisitos mínimos necessários ao ingresso nos estudos maiores, os conhecimentos requeridos nos exames de preparatórios constituíram o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundários. Por outro lado, foram de tal modo decisivos os reflexos das disposições do governo central, relativas aos exames destinados a aferi-los, que o estudo das vicissitudes por que passaram os famosos exames parcelados constitui um dos mais importantes capítulos da história do nosso ensino secundário. (HAIDAR, 1972, p.47).

No Brasil do século XIX, a cultura europeia era a mais influente, mas a francesa se sobrepunha, o que não seria diferente para a fundação do Colégio Pedro II. “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava; a atração irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-nos o modelo francês.” (HAIDAR, 1972, p. 99). Porém, como ressalta a historiadora Maria Thétis Nunes (1962), o ensino no Colégio de Pedro II era destinado principalmente às elites urbana e rural brasileira e não à população do Rio de Janeiro como um todo; além de ser “livresco, literário, ornamental, contribuindo para a formação de oradores e retóricos.” (NUNES, 1962, p. 70). Dessa forma, o Pedro II fora criado com verbas do Estado, recebia atenção especial do Senado e do próprio imperador, D. Pedro II, mas atendia a um público elitista, além de apresentar um currículo antiquado, até mesmo para a época.

A metodologia de ensino dos idiomas estrangeiros era voltada para a tradução, mas as línguas vivas como o francês, o inglês, o italiano e o alemão destinados aos alunos do 1º ao 4º ano do curso, como relata Doria (1997). Compreendia também o ensino através de conversação entre os professores e seus discípulos. No período do colégio de 1876 a 1881 as aulas de idiomas assim funcionavam:

No Internato, uma vez por semana, funcionaria aula de Latim para turma grande composta dos alunos do 4º, 5º, 6º e 7º anos, uma aula de

Inglês conjunta para os 5º, 6º e setimanistas, uma vez por semana. Nestas aulas especiais seriam lidas, vertidas, obras clássicas latinas e inglesas, acompanhadas de temas e análises. (DORIA, 1997, p 128).

Segundo Doria (1997) na última reforma educacional do Segundo Império, ocorrida em 1881, as línguas estudadas eram: Latim, no 2º, 3º, 4º e 5º ano; Grego, no 6º e 7º ano; Inglês no 4º e 5º ano; Francês no 1º, 2º e 3º ano; Alemão no 6º e 7º ano e Italiano no 7º ano. Em sua pesquisa, Doria ressalta que nas discussões do Conselho os professores colocavam o seguinte problema: em apenas dois ou três anos não seria possível que o aluno ingressasse na sociedade sabendo se expressar bem em um idioma estrangeiro, além disso, já era colocada a necessidade da prática, muita prática, sempre aliada à teoria; os alunos deveriam ter contato com as frases de uso cotidiano, utilizando artigos de jornais e até rótulos para o aprendizado de um idioma.

1.4.1 A legislação que regia o Colégio Pedro II

Diversas foram as alterações feitas em relação ao Colégio Pedro II desde sua criação até as primeiras décadas da República. Segundo Doria (1997), havia uma preocupação especial de D. Pedro II com o colégio, suas reformas e em relação à qualidade de ensino, logo, durante o seu reinado ocorreram diversas alterações e melhorias para que a instituição permanecesse atualizada e pudesse atuar como modelo para as demais. Dessa maneira, as alterações em relação às línguas estrangeiras e especialmente em relação à língua inglesa, são determinantes para a importância do estudo desse idioma na sociedade brasileira, no caso, a elite, durante o século XIX, principalmente na capital, o Rio de Janeiro.

Através do Regulamento n. 62, de 01 de fevereiro de 1841, alterou-se o curso de Instrução Secundária de seis anos para sete anos, por não ter sido “[...] suficiente para os alunos poderem adquirir as necessárias noções de Artes e Ciências.” (BRASIL, 1842a, p. 13) que se ensinavam no Colégio de Pedro II. É, então, fornecida uma tabela com todas as disciplinas que seriam estudadas a partir do 1º ano; os idiomas que seriam então estudados: no 1º ano, latim e francês; no 2º ano, latim, francês e inglês; no 3º ano, latim, francês, inglês e alemão; no 4º, 5º, 6º e, no 7º ano, latim, francês, inglês, grego e alemão. É importante citar que a carga horária das “lições” era sempre bem menor para o estudo da língua inglesa, por exemplo, as lições de grego e latim no 6º e 7º anos eram 3 para cada

idioma por semana, enquanto que o inglês teria apenas 1 lição por semana.³

A partir de 1843, através do Decreto n. 296 de 30 de setembro (BRASIL, 1843), o Regulamento do Colégio concedia o diploma de bacharel em letras, o que garantia a matrícula nas Academias do Império, sem a necessidade de que o aluno prestasse os exames preparatórios.

Em 1855, ocorre a Reforma de Couto Ferraz, a partir do Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro (BRASIL, 1856), como citado anteriormente. No caso específico do Colégio de Pedro II, em seu programa consta que, em relação às línguas estrangeiras: no 1º ano seria estudado a gramática latina e o francês, leitura, gramática e versão fácil; no 2º ano estudava-se o latim, construção de períodos curtos, para aplicar e recordar as regras gramaticais já vistas; o inglês, estudava-se uma versão fácil, leitura e gramática e para o francês, com versão, temas e conversa. No 3º ano, para o latim estudar-se-ia uma versão mais difícil, exercícios gramaticais e temas; para o inglês, era oferecida uma versão mais difícil e temas e o francês teria o aperfeiçoamento de seu estudo; no 4º ano, latim, com versão e temas, o inglês teria o aperfeiçoamento de seu estudo e conversação; no 5º ano, para o latim estudar-se-iam clássicos mais difíceis e temas, já o grego e o alemão, seriam estudados através de leitura, gramática e versão fácil; no 6º ano, o latim teria continuação da matéria do ano anterior, o alemão e o grego teriam versão mais difícil, mas com temas fáceis; o 7º seria feito o aprimoramento do grego e do alemão, seria estudado o italiano e para o latim far-se-ia a composição de discursos e narrações.

A Reforma de 1855 é um marco para o estudo das línguas modernas no Brasil, já no século XIX, pois segundo Rosângela Gileno, “[...] a Reforma Couto Ferraz, que aumentou o número de anos de estudos das línguas modernas que, pela primeira vez, ganharam destaque nos currículos escolares, a semelhança das línguas clássicas.” (GILENO, 2013, p.17).

No programa de ensino do Colégio de Pedro II, por meio da portaria de 24 de janeiro de 1856 (BRASIL, 1857), a qual tinha caráter provisório, estabeleceu que: no primeiro, segundo e terceiro anos deveriam ser estudados o latim e o francês; o inglês seria estudado a partir do segundo ano. Segundo este programa, no terceiro ano, no caso da língua inglesa, deveria ser aprendido regras de gramática e iniciava-se a traduzir e

³ Para maior clareza dos idiomas estudados e alterações favor observar a tabela no final deste subcapítulo.

compor temas fáceis; no quarto ano, continua-se o estudo do latim e o aluno deveria aperfeiçoar-se no inglês, já através de leituras de clássicos. No quinto ano, não se estuda mais o inglês, somente o latim, alemão e o grego; e estas três línguas permanecem no sexto ano e sétimo ano.

Em 24 de outubro de 1857, o Decreto n. 2.006 (BRASIL, 1857), aprovou o regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte, que dividiu o Colégio de Pedro II em internato (edifício a ser construído) e externato. O latim seria estudado do primeiro ano ao sétimo. O francês seria estudado no primeiro, segundo e terceiro ano; alemão, no quinto, sexto e sétimo ano; grego, no sexto e sétimo ano; italiano somente no sétimo ano. No caso do inglês, seria ensinado a partir do segundo ano, uma versão fácil, que compreenderia a gramática e leitura; o estudo seria então mais elaborado no terceiro e quarto ano; já no quinto ano, o aluno aprenderia composições, conversação e aperfeiçoaria o idioma

Uma das preocupações, para ocorrer uma nova alteração no programa de ensino do Colégio de Pedro II, no programa de 1862, através do Decreto n. 2.883, de 01 de fevereiro de 1862, foi então apresentado que “[...] algumas matérias do curso do Imperial Colégio de Pedro II carecem de ser ensinadas com maior desenvolvimento, ao passo que o estudo de outras pode, sem inconveniente, ficar mais reduzido, ou deixar de ser obrigatório para os alunos. ” (BRASIL, 1862a, p. 13). O curso de estudos manteve a sua duração de sete anos, porém uma das alterações foi a não obrigatoriedade do estudo do alemão e do italiano, estes idiomas permaneceriam disponíveis aos alunos que desejassem frequentar essas aulas.

Novamente, em 1 de maio de 1876, através do Decreto n. 6130 (BRASIL, 1876), os regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II são alterados, ocorrendo diversas modificações em relação aos idiomas, desfavorecendo, em demasiado, o estudo da língua inglesa, pois esta seria estudada apenas durante um ano; o programa de ensino inicia o estudo a partir do segundo ano, com aulas de latim e francês; no terceiro ano novamente somente latim e francês, no quarto ano somente latim; no quinto ano, e somente nele, seria estudada a língua inglesa; no sexto e sétimo anos os alunos teriam grego e alemão. O inglês seria estudado através de sua “Gramática, temas, versão de prosadores e poetas portugueses e ingleses, gradualmente mais difíceis; conversação” (BRASIL, 1876, p. 261). Sobre as aulas de línguas e seus respectivos exames: “[...] haverá excertos de edições anotadas e gradualmente mais difíceis para a tradução; os exames, porém far-se-ão sobre as obras de autores clássicos, também anotadas que se indicarão no mesmo

programa. (BRASIL, 1876, p. 263).

Em 20 de abril de 1878, pelo Decreto n. 6884 (BRASIL, 1879), ocorrem novas alterações nos regulamentos do Colégio de Pedro II e, em relação aos idiomas, no primeiro e segundo ano estudava-se o latim e o francês; no terceiro ano, latim, italiano e inglês; no quarto ano, alemão e inglês; no quinto, somente alemão; no sexto ano, grego e no sétimo ano, somente o grego novamente.

No Decreto n. 8051, de 24 de março de 1881 (BRASIL, 1882), muda-se um pouco a ordem dos idiomas, mas todos idiomas, com exceção do italiano, que seria estudado somente no sétimo ano, seriam estudados em dois anos consecutivos, o francês deveria ser estudado no segundo e terceiro ano; o inglês, no quarto e quinto; o alemão e o grego, no sexto e sétimo ano.

Durante todo o Segundo Império, o Colégio de Pedro II foi exemplo para a educação brasileira, teve sempre atenção especial do próprio Imperador, não somente pelas alterações sofridas em seus regulamentos e em seu cronograma de ensino, todas discutidas no Senado, mas também, na vasta gama de idiomas oferecidos aos alunos matriculados e também nas diversas disciplinas oferecidas, podemos então ter uma ideia de sua importância. O Colégio, entretanto, infelizmente não ofereceu sua excelência de ensino à população como um todo, não indo além da elite brasileira:

Fundado com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o “padrão” a ser seguido pelos congêneres em todo o país. [...] O plano de estudos, na realidade, era enciclopédico, incorporava estudos considerados clássicos, entre os quais a Gramática, a Retórica, a Poética, a Filosofia, Latim e Grego, e os estudos modernos, que incluíam as línguas “vivas”, tais como o Francês e Inglês (além do Alemão e o Italiano) e as Matemáticas, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho. (VECHIA, 2005, p. 83-84).

Ano – Reforma	Inglês	Francês	Latim	Alemão	Italiano	Grego
(Anos do Ensino Secundário em que o respectivo idioma seria estudado)						
1841	2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	3º, 4º, 5º, 6º, 7º		4º, 5º, 6º, 7º
1855 Reforma Couto Ferraz	2º, 3º, 4º	1º, 2º, 3º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	5º, 6º, 7º	7º	5º, 6º, 7º
Reforma de 1856	2º, 3º, 4º	1º, 2º, 3º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	5º, 6º, 7º		5º, 6º, 7º
Reforma de 1857	2º, 3º, 4º, 5º	1º, 2º, 3º	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º	5º, 6º, 7º	7º	6º, 7º
Reforma de	5º	2º, 3º	2º, 3º, 4º	6º		6º

1876						
Reforma de 1878	3º, 4º	1º, 2º	1º, 2º, 3º	4º, 5º	3º	6º, 7º
Reforma de 1881	4º, 5º	2º, 3º	1º, 2º	6º, 7º	7º	6º, 7º

Análise sobre os idiomas estrangeiros e o ensino durante o século XIX

Villela (2010) ressalta pontos importantes sobre a sociedade brasileira do século XIX que refletiram não somente no ensino de idiomas, mas no ensino como um todo; primeiramente, os escravos não eram considerados pessoas e sim coisas, logo, eram proibidos de frequentar qualquer escola; mesmo com o surgimento das Escolas Normais a partir de 1835, as mulheres não eram proibidas de frequentar a escola, porém, nas escolas à elas destinadas, ensinava-se prendas domésticas, orações e rudimentos de leitura, o currículo era reduzido, não indo além do aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações de matemática; homens livres, mas sem propriedade, não podiam votar, e além disso grande parte da população era analfabeta.

Na análise de Cury (1998), a herança escravocrata produziu uma série de consequências nefastas para o Brasil, entre elas, a desvalorização do trabalho produtivo inserido em uma visão hierárquica da sociedade, onde os privilegiados permaneciam acima das leis e escravos não tinham acesso aos direitos civis. No século XIX, permaneceram excluídos do ensino primário os escravos, os foreiros e as mulheres, além das crianças serem consideradas seres incompletos. A predominância de uma sociedade agrária levava a se esperar pouco ou nada do ensino primário. Dessa forma, somente adolescentes livres e privilegiados, teriam acesso ao ensino secundário, ou mesmo, acesso a um idioma estrangeiro.

Podemos observar que, durante o século XIX, principalmente ao nos referirmos ao ensino público, não se cogitava o ensino de um idioma estrangeiro para os primeiros anos de aprendizado dos alunos, durante a instrução primária, pois não haveria recursos e nem mesmo professores disponíveis para tanto. Para o ensino secundário, o ensino de idiomas estrangeiros era fundamental, primeiramente, por ser obrigatório para o ingresso nas faculdades brasileiras ou, por muitas vezes ser a única opção oferecida aos alunos em determinadas localidades. A língua inglesa teve a sua importância, foi por meio das décadas do século XIX, tomando seu espaço ao lado do Latim e do Francês, porém, durante todo o século, o Francês foi a língua fundamental e mais estudada, mas pela elite brasileira da época:

O ensino de línguas estrangeiras felizmente está bem desenvolvido no Brasil. O estudo do francês figura na primeira linha e é justo porque, com o assentimento de todos os povos civilizados, é a língua mais exata, e, por esta razão, foi unanimemente escolhida como língua diplomática. A maioria dos livros estudados e consultados pelos alunos de nossas Faculdades de Direito e de Medicina, ou das nossas Escola Politécnicas, de Marinha, etc., são obras francesas. (ALMEIDA, 1989, p.164).

Segundo Tobias (1976), no quesito educação, o máximo que as províncias poderiam almejar durante o século XIX, após a descentralização educacional do Ato Adicional de 1834, era a criação de uma Escola Normal, devido aos baixos investimentos e a realidade social do Brasil no século XIX. Em 1835, é criada a primeira Escola Normal do país, em Niterói, então capital da província fluminense, atuando como importante instituição de formação de professores durante o Império, e logo após, em 1842, é também criada uma escola normal na Bahia.

Somente em algumas escolas normais fora inserido o estudo do francês, o que na verdade impossibilitou que durante o século XIX, os alunos tivessem em sua formação inicial contato com um idioma estrangeiro, pois os professores não eram preparados para o ensino de um outro idioma nem mesmo quando frequentavam as escolas normais. Conclui-se que o ensino público de uma língua estrangeira, considerando os fatores mencionados, restringir-se-ia aos homens brancos, além disso, nenhum idioma estrangeiro fora inserido no currículo dos futuros professores das escolas normais:

O primeiro currículo, que era bastante simplificado, receberia alguns acréscimos pela Reforma de 1847, que funde a Escola Normal ao Liceu Provincial, possibilitando uma formação diversificada para professores de ensino preliminar e de ensino médio. Por esse novo currículo, os candidatos ao ensino “preliminar” deveriam cursar em um biênio as cadeiras de língua nacional, aritmética, álgebra, geometria elementar, catecismo, religião do Estado e didática, música e canto; desenho linear, geografia e história nacional e os candidatos ao ensino médio deveriam cursar essas mesmas disciplinas num triênio acrescidas de história universal e sagrada, noções gerais de ciências físicas e de história natural aplicáveis ao uso da vida. (VILELLA, 2010, p.110).

No caso do estado de São Paulo, a primeira Escola Normal da cidade foi inaugurada em 1846 e fechada em 1867, até 1874 não houve ensino para professores na capital paulista. Quando a Segunda Escola Normal de São Paulo foi fundada, esta ensinava ambos os sexos, porém durou apenas quatro anos; para Marcílio (2014, p. 203), “Ambas não passaram de mediócras escolas e de arremedos de cursos de formação de professores”; segundo a autora em 1880 foi criada a terceira Escola Normal, porém também com grande atraso no nível de ensino. Como nos apresenta Tobias (1976), para o restante do território nacional, havia uma Escola Normal na Província de Minas Gerais,

também criada em 1845, mas, em 1879, a província contava com cinco Escolas Normais; havia uma Escola Normal na Província do Espírito Santo, de 1873; na Província do Rio Grande do Norte foi instalada uma em 1874; e na Província do Amazonas, havia uma escola que fora instalada em 1882.

O Decreto n. 7684, de 6 de março de 1880 (BRASIL, 1880), cria na Corte, uma Escola Normal de instrução primária, para professores e professoras, provendo o ensino gratuito, mas em relação aos idiomas estrangeiros preparava-se o professor apenas com aulas de francês, o curso teria a duração de seis anos e o francês seria estudado apenas no segundo ano do curso, voltado para a leitura, regras de lexicologia, sintaxe, versão de prosadores franceses e portugueses, composição e exercícios de conversação. Logo, podemos concluir que, não havendo formação de professores preparados para ensinar outro idioma, não havia a possibilidade de se fornecer esse ensino nos primeiros anos de aprendizado durante o século XIX; como, analogicamente, atualmente, não há ensino de idioma estrangeiro em escolas públicas para o Ensino Fundamental I.

Não há dúvidas, de que, durante o século XIX, a língua francesa era a mais estudada e utilizada pela sociedade brasileira, porém esta sociedade era a elite intelectualizada e representava uma parcela ínfima da população. Em sua tese de doutorado, Santos (2017), fez uma análise detalhada do estudo e aprendizado de línguas vivas durante o século XIX, ressaltando que, para a autora, a língua francesa tinha seu *status* assegurado nas escolas, pois era a língua de acesso ao conhecimento e à cultura, portanto, este idioma não precisava de maiores explicações e justificativas. Entretanto, a autora, por deter-se principalmente no estudo da língua inglesa em sua tese, considerou que a utilidade comercial do idioma era a aliada fundamental para o fortalecimento do idioma frente ao francês:

Como resultado do estudo das peças legislativas do recorte temporal aqui estabelecido [século XIX], ficou evidenciado que o ensino do francês era muito mais frequente do que o de inglês. O que se via, em alguns casos, era a abertura e fechamento de cadeiras de língua inglesa, sugerindo ter havido uma luta por espaço, no século XIX. Esse embate foi retratado nos prefácios de algumas obras, bem como em diversos periódicos da época, e fez com que alguns professores de inglês ficassem em evidência. (SANTOS, 2017, p. 69).

A pesquisadora, mediante análise de revistas e jornais do século XIX, demonstra a importância do estudo do francês na sociedade brasileira da época, sempre com um número bem maior de oferta de professores particulares para este idioma, mais do que o dobro, comparada à oferta de professores de inglês. Através da análise da revista de Educação e Ensino chamada “*A Escola*”, a qual circulou nos estados de Alagoas,

Maranhão, Paraná, Bahia e Rio de Janeiro, nos anos de 1877 e 1878, pode-se encontrar uma análise da educação brasileira, com informações sobre o sistema educacional e métodos de ensino, além de informações sobre a legislação da época: “[...]no que se refere à educação, de 1876 a 1878, como, por exemplo, o Decreto N. 6397, de 30 de novembro de 1876, que criou duas escolas normais primárias, privilegiando o ensino do francês, sem nenhuma referência à língua inglesa.” (SANTOS, 2017, p. 82). A revista “*A escola*” também nos disponibiliza informações sobre o número de alunos matriculados nas províncias brasileiras nas aulas de inglês e francês, este sempre bem maior:

No Instituto Paranaense (instituição pública), por exemplo, foi registrada, em 1877, a inscrição de 35 alunos para as aulas de português, 31 para francês, e 12 para inglês, uma quantidade de alunos muito inferior do que o observado nas aulas de francês e menor, inclusive, do que o número de inscritos para o alemão (18 alunos) (*A Escola*, 1877, p. 241-242).

Entretanto, ao analisar as informações da revista acima citada, é importante considerar o número de alunos inscritos nas outras disciplinas, para poder ter uma visão mais ampla da importância dada a cada uma. Dessa maneira, no Liceu do Pará, em 1877, a frequência em cada disciplina fornecida era: “[...] gramática filosófica, 44 alunos matriculados, francês, 44 alunos, latim, 20 alunos, inglês, 18 alunos, matemática, 34 alunos, filosofia e retórica, 6 alunos, geografia, 16 alunos, história, apenas 2 alunos e escrituração mercantil possuía 4 alunos.” (*A Escola*, 1877, p. 155). Podemos perceber a importância dada ao francês, entretanto, o inglês praticamente tinha a mesma quantidade de alunos que o latim e possuía mais alunos do que Geografia, História, Filosofia, Retórica e Escrituração Mercantil; o que também nos evidencia a importância da disciplina no período.

É interessante analisar também que, em números, como nos traz Almeida (1989), o Ensino Secundário na capital, em 1864, contava com 327 alunos do Colégio Pedro II, única instituição pública da cidade e as escolas particulares principais eram 14 e contavam com 2223 alunos, dos quais 1557 meninos e 666 meninas. No Brasil, o número de alunos do ensino público era por volta de 4 mil alunos e no ensino privado era de 2 mil alunos. Considerando que, no primeiro censo demográfico realizado no Brasil em 1872, a população brasileira era de 10 milhões de habitantes, a parcela de alunos no Ensino Secundário e que teria acesso a um idioma estrangeiro era ínfima.

É também curioso observar que os idiomas eram as disciplinas principais no Ensino Secundário do século XIX, como apresenta Almeida (1989), algumas instituições

públicas na Província do Rio de Janeiro, em 1870, ofereciam somente cursos isolados de Latim, Francês ou Inglês, as quais foram então abolidas pelo governo, o que, neste período, não era muito diferente do restante do país: “Na maior parte das províncias, o ensino secundário limita-se ao estudo das línguas modernas mais usuais e línguas mortas exigidas como preparação às diversas áreas e humanidades. As noções de Física, Química e outras são pouco ensinadas.” (ALMEIDA, 1989, p.121).

Ao analisarmos o século XIX como um todo, é difícil imaginar a população em geral aprendendo uma língua “viva”, seja esta o inglês ou o francês; para a realidade do período, não haveria a necessidade de se aprender um idioma estrangeiro, para além dos grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro, ou onde havia comércio envolvendo os ingleses. Concomitantemente, não havia estrutura física nas escolas ou professores capacitados para ensinar um outro idioma nacionalmente; além disso, é somente durante o século XX que as escolas, para a população como um todo, começam a se expandir e poderíamos pensar em políticas públicas que abordassem o estudo de um idioma estrangeiro para a população:

Há que considerar que, ao longo do século XX, foi construída, gradativamente, a verdadeira Era da Escola no país, montando-se novos tipos e novos arranjos de escolas, erguendo-se os primeiros prédios escolares, estabelecendo-se uma nova concepção de ensino verticalizado, seriado, sucessivo, articulado, indo do jardim de infância até a universidade, e estendendo-se a escolarização no sentido horizontal – geográfico e sociológico. Foi no século XX que entraram definitivamente na vida das famílias, dos costumes e da sociedade o ritmo, o tempo e a rotina da escola. Foi nesse século que foram montados os sistemas de ensino articulados. (MARCÍLIO, 2014, p. 126).

Ao término do Segundo Império no Brasil, observa-se que os alunos que tinham oportunidade de frequentar as escolas secundárias, estudavam no mínimo quatro idiomas e algumas vezes até cinco ou seis línguas, facultativamente. Mas, infelizmente, o número de horas de estudo destinadas a elas foi então diminuído sensível e drasticamente ao longo do tempo, chegando ao fim do Império com pouco menos da metade do seu início. Temos que, segundo Leffa (1999), em 1855, os alunos estudavam, em média, cinquenta horas semanais de todas as línguas que compunham o currículo e, em 1881, esse número chegava, no máximo, a trinta e seis horas semanais. Entretanto, essa realidade era apenas para a capital e as capitais de província, principalmente escolas particulares e o Colégio de Pedro II, pois o cenário ao fim do Império, principalmente para a educação pública, era bem diferente. Para a República que se iniciava, um idioma estrangeiro poderia ser considerado irrelevante frente aos problemas educacionais, políticos e sociais do Brasil

em 1889:

Durante todo o Império, apesar da insistência de alguns parlamentares e de alguns setores da sociedade na defesa constante da obrigatoriedade do ensino, não havia uma oferta significativa de escolas para as classes populares, a instrução primária permanecia como uma tarefa da família. Crescia, entretanto, a demanda por escolas e a sociedade mobilizava-se para mudanças no processo produtivo com a eminente necessidade de abolir a escravidão e de se construir uma unidade nacional no país. À medida que cresciam os incentivos para a imigração, como forma de garantir mão-de-obra para a agricultura e para a indústria, a sociedade adquiria novos contornos. Assim, o trabalho livre, a imigração, a urbanização, o questionamento do regime político, exigiam que o povo fosse instruído. (MACHADO, 2005, p.100).

Ao iniciar o período republicano, em 1889, temos um quadro de ensino altamente elitizado, principalmente ao considerarmos o ensino de um idioma estrangeiro, resultado devido ao Brasil ter sido um país predominantemente agrícola e escravocrata durante o Império. Logo, a partir da Proclamação da República, o objetivo da educação e de suas políticas volta-se, primeiramente, para a alfabetização da população em geral, o que será analisado no capítulo que se segue.

CAPÍTULO II – DA REPÚBLICA AOS DIAS ATUAIS, O CAMINHO PARA A PREDOMINÂNCIA DO INGLÊS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as principais alterações na legislação que se incumbiram do ensino de idiomas estrangeiros e do inglês nas escolas brasileiras, como foi a implementação da Língua Inglesa no currículo até tornar-se a principal e de ensino obrigatório. Dessa forma, podemos observar quais padrões permaneceram no ensino de idiomas nas escolas públicas desde o século XIX, pois manteve-se a descentralização da educação e o ensino permaneceu, de certa forma, elitizado.

Com o advento da República, o Estado, primeiramente, se incumbiu de ensinar, a ler e a escrever, a grande parcela da população analfabeta, para poder inserir os trabalhadores no processo de industrialização, este, ao adentrar a Ditadura Militar, intensifica-se. O Inglês torna-se o único idioma a ser estudado, entretanto, o Estado não possibilita que grande parte da população tenha acesso à essa disciplina e também à outras, pois permanece a ideia de formar o trabalhador, a mão-de-obra desintelectualizada. Finalmente, fora abordado o neoliberalismo, adotado pela política econômica brasileira no final do século XX, na qual a educação é vista como mercadoria e parte-se do princípio que o lucro deve ser maximizado, mesmo que a educação em si não receba a atenção a ela devida.

2.1 A Primeira República (1889-1930)

A República Federativa, instaurada em 1889, pregava por um regime político descentralizado, concomitante ao fato de que a instrução pública já estava descentralizada desde 1834, além disso, o que observamos foi a maior descentralização durante a República, para que a educação permaneça cada vez mais sob a responsabilidade dos Estados e Municípios.

O governo recém-instaurado era influenciado pela mentalidade positivista do movimento republicano e também pelo modelo norte-americano federalista, além de estar sob a influência do setor cafeeiro, predominantemente paulista, que tinha interesse político e econômico na descentralização através do poder federativo, então concentrado no Rio de Janeiro, a capital. Esta descentralização no sistema público de ensino já era discutida no final do Segundo Império:

[...] embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local [...]. (SAVIANI, 2013, p.170).

Ao adentrarmos a República, é importante destacar a herança educacional do Império, que sob o regime escravocrata e de economia agrícola, deixou a educação para uma elite demasiadamente reduzida: “Apesar das denúncias feitas por estadistas de visão, e de tentativas de reformas, o ensino continuava arcaico, livresco, de acordo com as exigências da aristocracia rural, até o momento detentora exclusiva do poder.” (NUNES, 1962, p. 86). Logo, para os republicanos, era necessário reverter a situação de extremo atraso que havia sido deixada pelo Império, era preciso “[...] repensar e esboçar uma escola que atendesse aos ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação.” (BENCOSTTA, 2009, p. 68). Segundo Ghiraldelli (1994) a educação popular tornou-se foco nos primeiros anos da República, ou seja, seria extremamente necessário começar a alfabetizar a população como um todo, havia então o entusiasmo pela educação, que seria a solução dos problemas do país, resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo.

Benjamim Constant assume, em abril de 1890, o recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, procurando, apesar da curta permanência como ministro, somente até 1892, reformar todo o sistema educacional. “O ensino secundário que, por todo o Império, quase se resumira aos preparatórios, objetivando habilitar o aluno para o ingresso nos cursos superiores, foi o mais atingido por esta reforma. Elaborada segundo a série hierárquica das ciências abstratas de Augusto Comte [...]” (NUNES, 1962, p. 87). Para Ghiraldelli (1994), a Reforma de Constant tentaria organizar o ensino secundário, primário e normal, criando o Pedagogium para o aperfeiçoamento do Magistério e tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico com disciplinas científicas.

A reforma de 1890 extinguiu os preparatórios e denominava o Colégio Pedro II como Ginásio Nacional, além de tornar a seriação obrigatória para o Ensino Secundário,

o qual continuava com a duração de sete anos e, no que se refere ao ensino de línguas, deu-se a eliminação do idioma italiano e a retirada da obrigatoriedade do estudo do inglês, que passava a ser opcional para o terceiro, quarto e quinto anos, o aluno poderia então optar entre este idioma e o alemão. O grego seria estudado no quarto e quinto ano, já francês voltou a ser estudado em três anos, no primeiro, segundo e terceiro ano; foi então retirado o estudo de idiomas estrangeiros nos dois últimos anos; logo, com o advento da República, o inglês não fora considerado idioma fundamental, apesar da supremacia econômica inglesa e da grande importância dos Estados Unidos como potência, o que seria corrigido somente dois anos depois.

A partir do advento da República, em 1889, para ingressar em uma das faculdades brasileiras não era mais necessário prestar os exames gerais preparatórios, em 11 de setembro de 1892, sob o Decreto n. 1041 (BRASIL, 1892), mas sim o exame de Madureza, que deveria estar de acordo com as exigências do Ginásio Nacional; os idiomas estrangeiros exigidos eram o francês, inglês, alemão e o latim. As provas eram constituídas por duas partes, “[...] versão de um pequeno trecho sorteado de prosa portuguesa, corrente e fácil, e tradução de um trecho poético francês, inglês ou alemão, tirado à sorte, nunca menor de 15 linhas” (BRASIL, 1892, p. 491-492). Já as provas orais exigiam leitura, tradução e análise de um trecho de um prosador (considerado fácil) e sem ajuda de um dicionário; porém os livros que seriam utilizados nas provas de idiomas eram fornecidos no artigo 19 do mesmo decreto.⁴

Em relação à reforma de Benjamin Constant, Dória (1997) relata que todas as matérias do então Ginásio Nacional eram de caráter obrigatório, mas era facultado ao aluno escolher entre a aula de Inglês ou a de Alemão, dependendo da carreira a seguir para prestar os exames de Madureza, utilizados para a verificação da cultura individual. Nos idiomas estrangeiros obrigatórios, era necessária a aprovação com 2/3 de notas plenas e seria então atribuído o título de Bacharel em Ciências e Letras.

Haidar (1972), ao analisar a importância do exame de Madureza, nos explica que o mesmo era constituído por uma prova individual de todas as disciplinas, destinado a avaliar o desenvolvimento mental do candidato, sua maturidade para os Cursos Superiores, e não a quantidade de conhecimentos que sua memória era capaz de

⁴ Os livros de literatura exigidos para ingresso em nossas Academias: em Inglês, Seleção Literária de Fausto Barreto e Vicente Souza, para tradução, *The Graduated English Reader* de James Hewit e *The British classical authors* de Herrig. Em Francês, Seleção Literária de Fausto Barreto e Vicente Souza; tradução de *Petit Cours de Littérature Française* de Charles André e *Britannicus, Bérénice e Athalie* de Racine. (BRASIL, 1892, p. 493).

armazenar.

No exame de Madureza o francês era obrigatório, o latim era exigido para os alunos que desejavam cursar Direito ou Medicina, além do aluno ter que optar entre o inglês ou o alemão para realizar a prova. Como explica Nunes (1962), este exame foi tomado por modelo dos estados alemães, havia sido primeiramente instituído na Prússia em 1788 e, posteriormente, também fora adotado pelos demais estados alemães, que em 1870 formariam a Alemanha, e também pela Austro-Hungria, além de vários cantões da Suíça.

No governo de Deodoro da Fonseca, foi aprovado sob o Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890), o programa para a instrução primária e secundária no Distrito Federal; delimitando que o ensino de primeiro grau seria destinado às crianças de 7 a 13 anos, e de segundo grau a idade seria de 13 a 15 anos; sendo que durante o primeiro grau não era oferecido nenhum idioma estrangeiro e, para o segundo grau, seria oferecido o francês; assim como nas escolas normais da capital, seria oferecido o francês, mas também elementos da língua latina.

Na Constituição Republicana de 1891, a descentralização foi institucionalizada e houve a separação da educação nos âmbitos federal e estadual, o primeiro ficaria responsável pelo ensino secundário e superior, já o estadual, pelo ensino primário, o profissionalizante e pela formação de professores.

No Decreto n. 1194, de 28 de dezembro de 1892 (BRASIL, 1892), delineou-se o novo Programa de Ensino para o Gymnasio Nacional, já para entrada em vigor em 1893, que no artigo 1º ressalta a importância do Ensino Secundário para a matrícula no ensino superior “[...] para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social[...]” (BRASIL, 1892, p.1228). Continuaram os idiomas Latim, Grego, Francês, Inglês e Alemão e todos eram obrigatórios. No Decreto também vinha determinada a carga horária de cada disciplina (BRASIL, 1893): no 1º ano, seriam 5 horas semanais de francês; no 2º ano seriam, por semana, 4 horas de francês e 5 horas de latim; no 3º ano, seriam 4 horas de latim, 3 horas de francês e 5 horas de inglês; no 4º ano semanalmente eram 3 horas de latim, 5 horas de alemão e 5 horas de inglês; no 5º ano eram 5 horas de alemão e 5 de grego e 4 horas de inglês; no 6º ano seriam 4 horas semanais de alemão e 5 horas de grego; e finalmente, no 7º ano havia somente 4 horas de grego. Destaca-se que o inglês passou a ser o segundo idioma mais estudado, perdendo apenas para o francês

O modelo escolar paulista, devido à predominância do setor oligárquico cafeeiro na Proclamação da República, tornou-se o sistema modelar para as escolas de outros

estados: “[...] a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação.” (CARVALHO, 2010, p. 225). Para o novo regime, que teoricamente repudiava a elitização e a falta de investimentos na educação da população como um todo durante o Império, a instalação de grupos escolares e o investimento na educação contribuiriam “[...] para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal.” (BENCOSTTA, 2009, p. 69).

A partir de 1893, os grupos escolares são disseminados pelo estado de São Paulo, modelo que seria posteriormente utilizado pelos demais estados brasileiros. Na análise de Saviani (2010), eram escolas isoladas que uma vez reunidas, originaram nestes grupos as classes que corresponderiam às séries anuais, portanto os grupos escolares eram seriados, também os denominando de escolas graduadas. Os alunos eram agrupados de acordo com o grau ou série em que se situavam, implicando em uma progressividade da aprendizagem, passando da primeira à segunda série, até concluir o Ensino Primário no quarto ano:

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, [...]. (SAVIANI, 2013, p.177).

Os grupos escolares seguem a “tradição” imperial de não visualizar a necessidade dos alunos terem acesso a uma língua estrangeira nos primeiros anos de sua formação, pois os órgãos de ensino que organizaram as disciplinas da escola primária, não introduziram idiomas estrangeiros nos quatros anos de formação elementar, segundo Bencostta (2009), apenas estudava-se as disciplinas: leitura, caligrafia, Aritmética, Desenho, linguagem, Música, geometria, trabalhos manuais, Ciências físicas e naturais, História, ginastica, Geografia, Cosmografia, higiene, moral e cívica.

No decreto n. 2857, de 30 de março de 1898 (BRASIL, 1898), foi aprovado o novo regulamento para o Gymnasio Nacional e para o ensino secundário nos Estados, a disciplina de língua inglesa torna-se optativa no 1º, 2º e 3º anos junto ao alemão, com carga horária de 5 horas semanais em cada ano; no 4º, 5º, 6º e 7º anos o inglês continua optativo junto ao alemão, mas com carga horária de 4 horas no 4º ano e de 3 horas no 5º

ano e 2 horas no 6º e 7º anos. Para ingresso nas faculdades de Direito o latim era obrigatório e no caso de Medicina seria optativa o inglês ou o alemão. Determinou-se a oferta de dois cursos simultâneos (BRASIL, 1898): um de seis anos, denominado de curso propedêutico ou realista, e um outro de sete anos, o curso clássico ou humanista, de modo que as disciplinas e cargas horárias fossem distribuídas por cada um dos dois tipos de cursos oferecidos. Porém, o aluno matriculado no curso clássico teria aulas de latim e grego, enquanto que o curso realista não oferecia estes idiomas. O foco do aprendizado das línguas vivas (BRASIL, 1898) era de capacitar o aluno a ler e compreender as principais obras de literatura francesa, inglesa e alemã dos séculos XVII, XVIII e XIX, atual para a época; adquirindo também alguma prática da língua falada e escrita.

Durante as primeiras décadas do século XX, uma das preocupações do governo republicano com a educação seria para o melhor controle das massas, aprender um outro idioma continuava a não ser realidade para a população em geral, mas sim, somente para uma elite culta. Em um país de industrialização recente que recebera um grande contingente de imigrantes, o governo teria que educar as massas, para melhor controlá-las, com princípios morais e educação primária, para que estas trabalhassem nas indústrias e comércio:

[...]o aceleramento dos processos de industrialização e urbanização atraía para as grandes cidades populações que, provenientes de outras culturas (como era o caso dos imigrantes), ou de regiões muito pobres do país, não partilhavam os códigos comportamentais que regiam o cotidiano da convivência interclasses no espaço urbano. A imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçariam as rotinas cidadinas mais sedimentadas passa ser a referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada. [...] (CARVALHO, 2010, p.233-234).

Os imigrantes, para Alvim (2000), ao chegarem ao Brasil, tinham péssimas condições de vida, jornada de trabalho excessiva, salários baixos e trabalho árduo, especialmente, nas cidades que se industrializavam como São Paulo. Principalmente os imigrantes italianos, que devido à falta de qualidade de vida, se organizaram e fizeram as primeiras greves, influenciadas pelas ideologias comunista e anarquista trazidas da Europa; o que futuramente influenciaram nas reformas trabalhistas do Governo Vargas.

No caso mais específico da formação de professores, para os anos iniciais da República, havia somente uma escola normal no estado de São Paulo, e apenas em 1910, seria aberta a segunda, a Escola Normal da Praça da República, que fornecia um curso de quatro anos, sendo finalmente oferecidas, no caso dos idiomas estrangeiros, aulas de francês, inglês e latim (MARCILIO, 2014); assim como para as demais escolas normais

espalhadas pelo país.

Em 1911, foi promulgada nova legislação, por meio da Lei Orgânica Rivadávia Correia (BRASIL, 1811), que segundo Marcílio (2014), fora mais um retrocesso para a educação brasileira, pois proporcionava aos estabelecimentos escolares a possibilidade de tornar a presença em sala de aula facultativa, desoficializando o ensino, mas em 1915, houve a reforma Carlos Maximiano, que oficializa novamente o ensino. Esta Lei (BRASIL, 1911), mantém o inglês como disciplina opcional junto ao alemão, para que o aluno tivesse livre escolha, mas mantém o francês, o grego e o latim como obrigatórias.

A partir do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL,1925), há nova reforma instituída pelo ministro João Luiz Alves, que segundo Marcílio (2014), esta tentou sanar a desorganização do ensino desencadeada desde 1911; foi uma reforma que consultou professores, associação de docentes, sociedades científicas e de educação. Foi nela que o Ensino Médio foi implantado como curso regular, “[...] capaz de preencher as funções mais amplas do que a simples preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores. Isso, no entanto, só se tornaria realidade definitiva depois de 1930” (MARCILIO, 2014, p.134). Entretanto, é de suma importância ressaltar que o ensino público era, nas primeiras décadas da República, dominado pelas elites, que mesmo podendo enviar seus filhos para escolas ou professores particulares, “[...] se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino provindas pelo governo federal priorizavam suas atenções para o Ensino Secundário e Superior. (GHIRALDELLI, 1994, p. 27).

Através do Decreto nº 16.782-A (BRASIL, 1925), foi criado o Departamento Nacional do Ensino que seria responsável por todos os assuntos relacionados à educação, para o Ensino Primário; como anteriormente, não consta o ensino de idioma estrangeiro. Já para o Ensino Secundário, que teria como função fornecer a cultura média geral ao país, consta os idiomas estrangeiros, no 1º ano, inglês e francês; no 2º e 3º anos francês e latim e como opcionais o inglês ou alemão; já no 4º e 5º anos, consta somente o latim; no 6º ano não se estudava idiomas estrangeiros. No artigo 48 foi estabelecido que o ensino das línguas vivas deveria ser principalmente prático. Já no artigo 270 foi novamente equiparado como colégio-padrão o Colégio Pedro II para então, tentar a uniformização dos ginásios.

O que ocorrera de fato, durante o predomínio da elite cafeeira, ou seja, até a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930, no quesito educação, não houve grandes progressos, foram décadas em que pouco se fez para que a educação saísse das mãos

elitistas, sem leis que incentivassem o ensino de língua estrangeira, muito menos que estas fossem acessíveis à população. Desde 1894, quando o primeiro presidente civil paulista, Prudente de Moraes assume o poder, há praticamente um retrocesso educacional ao estilo do Império Brasileiro, pois para as oligarquias cafeeiras não havia interesse econômico no desenvolvimento da educação no país:

As oligarquias cafeeiras, uma vez solitárias no exercício do poder governamental, imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixavam de ser prioritárias. Às oligarquias cafeeiras interessava o comércio do café e a manutenção do poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos (voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto etc. (GHIRALDELLI, p.17, 1994).

Mas é importante ressaltar que, em relação à importância da língua inglesa no Brasil, é a partir dos anos 1920 que começa a prevalecer a influência cultural norte-americana em nossa sociedade. Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), as relações comerciais e financeiras do Brasil, que até então eram predominantemente inglesas, foram substituídas pela hegemonia financeira, comercial e cultural dos Estados Unidos, havendo até mesmo a preferência por negociações com bancos norte-americanos aos ingleses, ocorre então a entrada do inglês americano no país, que obviamente ficaria nas mãos de nossa elite intelectual e financeira: “[...] vieram as transformações culturais. A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira.” (GHIRALDELLI, 1994, p.18).

Para o primeiro período republicano até a posse de Getúlio Vargas em 1930, vale ressaltar que “[...] de 1890 a 1930, continuou-se a verificar o gradual declínio das línguas estrangeiras nos currículos escolares: o total de horas foi reduzido pela metade, o ensino do grego foi extinto, o de italiano quase não era oferecido e o de inglês e alemão eram exclusivos [...]”, o inglês na época era apenas opcional para os estudantes, porém doravante, houve uma importante modernização no estudo dos idiomas que “[...] com a Reforma Francisco de Campos, as línguas estrangeiras modernas passaram a ser mais privilegiadas do que as línguas clássicas pela redução nos anos de estudo de latim.” (GILENO, 2013, p. 18-19).

2.2 A Era Vargas

É no período do primeiro governo Getúlio Vargas (1930 a 1945) e com a política

de desenvolvimento econômico brasileiro por meio da industrialização, que se dá o crescimento da burguesia industrial e, conseqüentemente, o aumento do operariado urbano, este almeja a possibilidade de escolarização e, principalmente, o acesso às escolas públicas para seus filhos, pois seria uma das formas de ascensão social, direito na prática conferido, até o período em questão, praticamente apenas à burguesia e às classes médias. Concomitantemente à transformação de um país de economia agrícola para um Brasil em processo de crescimento industrial, surgem as demandas da sociedade como um todo por ampliação do sistema escolar:

Todo esse “anseio” de parte da sociedade, por melhores condições educacionais, assinalava o reflexo da mudança do padrão de participação do país no cenário econômico mundial. Com efeito, pois enquanto perdurava no país a economia exportadora agrícola com base em fatores “insuficientemente desenvolvidos” de produção, a escola não foi chamada a exercer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para carreiras liberais. [...] (ZANARDINI, 2008, p. 48).

A partir da Revolução de 1930, segundo Maria Thetis Nunes (1962), ocorre a queda das instituições políticas tradicionais; no país a burguesia industrial continua a expandir-se e, conseqüentemente, aumentando o proletariado, levando à necessidade de reformas políticas e educacionais, que criaram novos órgãos administrativos adaptados ao programa revolucionário. Entre estes, está o Ministério da Educação, criado por decreto de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930). O primeiro ocupante do cargo, o ministro Francisco Campos, reformou o Ensino Secundário e Superior pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), traçando novos rumos à educação brasileira.

O ministro Francisco Campos, logo no primeiro semestre de 1931, baixou um conjunto de decretos; dentre eles, o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o qual dispõe sobre a organização do Ensino Secundário, que compreenderia dois cursos seriados, denominados fundamental e complementar. Mantem-se, o Colégio Pedro II como instituição oficial do Ensino Secundário, que compreenderia cinco anos. Os idiomas estrangeiros estudados seriam: 1ª série, somente francês; 2ª série 3ª série, francês e inglês; 4ª série, francês, inglês, latim e alemão (facultativo); e na 5ª série, seria estudado somente o latim, já que o alemão era facultativo.

A formação dos professores para o Ensino Secundário, no qual se aprendiam os idiomas estrangeiros, foi uma das preocupações que finalmente apareceu. Segundo a Reforma de Campos (BRASIL, 1931), os professores teriam que ser licenciados pela

Faculdade de Educação, Ciências e Letras; “[...] e já que no caso dos professores primários a solução havia sido a criação das escolas normais, agora as atenções se voltaram para o preparo dos docentes do ensino secundário (SAVIANI, 2009, p. 32).”

O curso complementar era obrigatório para o aluno que fosse se matricular em determinados Institutos de Ensino Superior (BRASIL, 1931), sua duração era de dois anos. A obrigatoriedade e quais idiomas seriam estudados variava dependendo do curso superior a ser escolhido pelo estudante, para os cursos jurídicos, o latim era obrigatório na 1ª e 2ª séries, ou seja, em todas as séries. Entretanto, para a matrícula nos cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia, na 1ª e 2ª séries estuda-se o alemão ou o inglês. Os cursos de Engenharia e Arquitetura não incluíam idiomas estrangeiros durante o curso complementar. O Colégio Pedro II permaneceria com a importância a ele cabida:

Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e a qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. (BRASIL,1931).

É também na Era Vargas que finalmente ocorre uma valorização das línguas modernas, em detrimento ao estudo do latim e do grego; é na reforma educacional de 1931, que há uma diminuição da carga horária destinada ao latim. Foram, do mesmo modo, feitas alterações quanto às metodologias de ensino de línguas; houve, pela primeira vez, “[...] uma portaria ministerial dispondo sobre a metodologia a ser utilizada no ensino de línguas estrangeiras, recomendando o Método Direto no qual o ensino da língua estrangeira é realizado na própria língua estrangeira”. (MOURA, 2009, p. 32). Segundo Leffa (1999), esta reforma deu finalmente destaque ao ensino das línguas estrangeiras e, por consequência, todos os alunos:

[...] desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e alemão. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, o que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway (LEFFA, 1999, p. 8).

Na reforma de Francisco Campos, no caso específico do estudo de idiomas estrangeiros, durante o curso ginásial de cinco anos foi estabelecido que o francês seria estudado nos quatro primeiros anos e o inglês durante o 2ª, 3ª e 4ª séries do ginásial; logo, é quase equiparada a importância e o estudo das duas línguas vivas, o francês e o inglês, enquanto que o alemão permaneceria como opcional, diferentemente do início da República, que tornara o inglês como idioma opcional junto ao alemão. O latim, única

língua “morta”, pois o grego já fora retirado do currículo antes mesmo da reforma em questão, seria estudado apenas na 4ª e 5ª séries. Essa reforma aumentou a carga horária da língua inglesa e alterou seu método de ensino:

Quanto ao conteúdo, esta reforma aumentou, de modo indireto, a ênfase dada às línguas modernas em função da diminuição da carga horária do latim. No que diz respeito ao método, as mudanças foram mais profundas, na medida em que essa reforma introduzia oficialmente o ensino das línguas estrangeiras através das próprias línguas. Esse método, que recebeu o nome de ‘método direto’, já havia sido introduzido na França 30 anos antes. O Colégio Pedro II foi um dos primeiros a adotar este novo método no Brasil e ainda em 1931 (ano da reforma) começou a introduzi-lo em suas salas de aula. (NOGUEIRA, 2007, p. 20).

Para Ramos (2009), o que havia sido feito até então, antes do Governo Getúlio Vargas, fora a subalternização do ensino secundário pela União, mantendo-se o Colégio Pedro II como referência oficial; mas é a partir da reforma de Campos que finalmente o governo federal assumiu compromisso com esse grau de ensino, dando-lhe conteúdo e seriação própria. É criada então, uma política educacional voltada para o Ensino Secundário como um todo. De forma geral, essa reforma teve seu resultado prático em sala de aula, e novamente, sobre a metodologia de ensino de um idioma estrangeiro, então adotada:

No que se refere à orientação didática para o ensino das línguas modernas, foi adotado, pela primeira vez, um método oficial, o “método direto indutivo” que era, em essência, “o ensino da língua estrangeira diretamente na língua estrangeira”. Surgindo como uma reação ao método da gramática-tradução, o método direto (direct method) recebe esta denominação ao postular que a LE deve ser ensinada sem tradução ou o uso da língua nativa do aprendiz. Embora se trabalhe desde o início com as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), o objetivo principal é que os alunos aprendam a falar na língua-alvo e para que isso ocorra o aluno é encorajado a pensar na língua estrangeira” (GILENO, 2013, p.19).

Em relação à Constituição de 1934, é nela que se vincula a porcentagem que a União deveria aplicar na Educação, ou seja, ao menos 10% da arrecadação, e para os Estados e Municípios, seria ao menos 20% dos impostos arrecadados; mas é a União que traça as diretrizes de ensino e confere o direito a todos ao acesso à educação:

A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 vão se moldar a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios. A Constituição de 1934 incube à União, no seu artigo 5º, XIV, a competência de traçar as diretrizes da educação nacional. A Constituição também dará maior ênfase à educação como direito do cidadão. É a única constituição, antes da de 1988, que reconhece ao adulto o acesso à escolarização como direito. (CURY, 2010, p. 573-574).

Sob o regime de Getúlio Vargas e por incumbência estabelecida na Constituição de 1934, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, entretanto, este não fora aprovado pelo Poder Legislativo, pois o Golpe de Estado de Vargas em 1937 interrompera as negociações finais na Câmara dos Deputados. Este Plano tinha como pretensão solucionar os problemas educacionais principais e realizar a distribuição adequada dos fundos destinados à educação. Gustavo Capanema, que posteriormente exercera o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945, presidira as reuniões do Conselho Nacional de Educação durante a elaboração do PNE. Avaliando o Plano, o qual incluía atenção especial às línguas estrangeiras, porém, infelizmente, nem mesmo aprovado fora, abordava:

O projeto do Plano Nacional de Educação descia a minúcias ao estilo de Francisco Campos, agora aprimorado por Capanema. Ensino clássico, e uma carga volumosa de ensino de língua estrangeira. Previam-se também o ensino doméstico e o ensino agrícola. O plano pretendia resolver não só as questões do ensino, como também aquelas que diziam respeito à ordem social, econômica, política e moral do país. (CURY, 2015, p. 421).

O Estado Novo (1937 a 1946) não só não permitiu a aprovação de um Plano Nacional da Educação como retrocedeu em alguns aspectos, principalmente em relação à responsabilidade do Estado com a educação pública, pois na Constituição de 1937, o artigo 125 define que “A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular [...]”. (BRASIL, 1937), desobrigando o governo federal de manter ou expandir o ensino público.

Na Constituição de 1937, um retrocesso em relação à Constituição de 1934, fora também abordada a questão da gratuidade do ensino, pois no artigo 130, o ensino primário é considerado obrigatório e gratuito, mas essa gratuidade, seria apenas para os que realmente não teriam condições financeiras para com a educação, pois quem tivesse mais recursos contribuiria financeiramente: “[...] assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (BRASIL, 1937).

Para Ghiraldelli (1994), a Constituição deixou claro que os mais ricos deveriam financiar a educação dos mais pobres e que a escola pública tornara-se paga através da “esmola” obrigatória da caixa escolar; na verdade, não havia interesse do Estado em

fornecer educação geral e gratuita à toda a população, mas ao contrário, “[...] a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais.” (GHIRALDELLI, 1994, p.82).

O cenário criado pelo Estado Novo deixa claro que reformas realizadas a partir da década de 1940, e que envolveriam a língua inglesa no currículo, ou o ensino de idiomas nas escolas como um todo, continuam sendo destinadas às elites ou a parcela da classe média da época, em constante busca por ascensão social através da educação. A industrialização e a urbanização, em franco crescimento, necessitavam de mão-de-obra técnica e não de uma população que frequentasse o Ensino Primário, o Ginásio, ou o colégio e, posteriormente, iria para uma faculdade, isso era privilégio de uma parcela ínfima da população, pois: “O caminho escolar das classes populares, caso escapassem à evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes.” (GHIRALDELLI, 1994, p.84).

Naquele período, sob o Estado Novo, houve uma nova reforma no Ensino Secundário, ainda na gestão de Gustavo Capanema, o Decreto-lei n. 4244, de 04 de abril de 1942, teria este como uma de suas finalidades, como consta no artigo 4º: “[...] dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”, (BRASIL, 1942); o Secundário fora dividido em dois ciclos, o primeiro, de quatro anos, seria o Curso Ginásial, para posteriormente haver o acesso ao Curso Clássico e Científico, cada um com a duração de três anos; sendo que o Curso Clássico tinha como objetivo “[...] um acentuado estudo das letras antigas”. Mas, essa reforma fora para “formar as “elites condutoras”, o ensino secundário foi presenteado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar sólida cultura geral e humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista.” (GHIRALDELLI, 1994, p.86).

O curso ginásial abrangia (BRASIL, 1942) o estudo do latim, inglês e francês; na primeira série estudava-se latim e francês, e na segunda, terceira e quarta séries estudava-se o inglês, francês e latim. No curso clássico eram estudadas, o latim, grego, francês, inglês e espanhol, mas o inglês era opcional junto ao francês, assim como a língua grega era opcional. No curso científico, os idiomas estrangeiros obrigatórios eram o francês, o inglês e o espanhol, mas eram estudados apenas na primeira e na segunda série, porém o espanhol somente na primeira.

Gustavo Capanema também promulgou as leis orgânicas do ensino, conhecidas

como Reformas Capanema, o Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946, foi a Lei Orgânica do Ensino Primário, que entre suas disciplinas e atividades educativas, não incluía o ensino de nenhum idioma estrangeiro; continuando a tradição de não se ensinar um idioma nesse período de aprendizado. Conseqüentemente, o Ensino Normal, regido pelo Decreto lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), não contemplava nenhum idioma estrangeiro em sua carga horária, somente disciplinas correspondentes as que seriam ministradas no Ensino Primário ou consideradas necessárias ao cargo de professor.

Os Decretos lei de Capanema além de reformas no Ensino Primário e Secundário, levaram em consideração o crescente aumento da industrialização no país, que gerava a necessidade de formar trabalhadores qualificados principalmente para a indústria. Nesta perspectiva, foram então criados o SENAI, em 1942, e o SENAC em 1946. Fora reformado também o Ensino Industrial, o Comercial e o ensino Agrícola, todos destinados à formação profissional dos trabalhadores brasileiros:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2013, p. 270).

Para Saviani, a reforma Capanema tinha uma concepção dualista de ensino, pois na “[...] reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido.” (SAVIANI, 2009, p. 33). Saviani (2009) relembra que, por meio do Ensino Secundário e de exame vestibular, era possível o acesso às carreiras do ensino superior. O Ensino Secundário e conseqüentemente o conhecimento de uma língua estrangeira permaneciam, assim como durante todo o século XIX, destinados às elites brasileiras. A política de Gustavo Capanema “[...] preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais.” (SAVIANI, 2009, p. 33). Em conformidade com essas ideias temos que:

Na primeira metade do século XX, o ensino médio foi fortemente marcado pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites e outro para as classes populares. A não equivalência entre os cursos secundários e os técnicos, associada aos currículos enciclopédicos dos primeiros, era a expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização crescente, especialmente a partir

de meados desse século a dualidade foi mantida. Acentuou-se, porém, sua função de preparar as pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, fazendo predominar sua função profissionalizante, em permanente tensão com a função propedêutica. (RAMOS, 2005, p.240)

Na volta ao poder de Getúlio Vargas, de 1951 a 1954, há continuidade em sua política nacionalista e populista, que deveria responsabilizar o Estado pela educação da população como um todo. Segundo Guiraldelli (1994), neste momento houve a tentativa mediante aumento das despesas públicas com a educação, porém foi o Ensino Superior o mais contemplado e que, de fato, receberia maiores investimentos. As condições da educação como um todo, na década de 1950, eram péssimas, a alfabetização crescera apenas 1,79% em sua gestão. “No terceiro ano do governo Vargas, somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiram chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançaram o último ano.” (GUIRALDELLI, 1994, p.130).

2.3 - A década pré-ditadura militar. (1954-1964)

No caso do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), ao abrir ainda mais o país ao investimento estrangeiro, a necessidade de se profissionalizar a população através da educação aumenta em demasiado, segundo GUIRALDELLI (1994), havia no Programa de Metas de JK, a necessidade da chamada “[...] educação para o desenvolvimento”, incentivando o Ensino Técnico profissionalizante que, para o então presidente, não somente o Ensino Médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o Ensino Primário teria a função de “educar para o trabalho”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, Lei n.4.024 (BRASIL, 1961), a qual entraria em vigor já em 1962, conforme consta em seu artigo 120. É importante ressaltar que houve um pequeno incremento de recursos destinados à educação segundo o Art. 92: “A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo.” (BRASIL, 1961). Na Constituição de 1946, a porcentagem de recursos federais destinados à educação era de 10 %. No texto da LDB há regulamentação sobre o número de anos destinados ao Ensino Primário e Secundário, para este cita-se que haveria disciplinas obrigatórias e optativas no currículo, porém não se especifica quais as disciplinas. Entretanto, graças à LDB, o que ocorreu de fato no

estudo das línguas estrangeiras como um todo nas escolas brasileiras foi:

De fato, a não obrigatoriedade do estudo das línguas estrangeiras no ensino secundário levou à redução do seu estudo. Como prova disso, temos que o latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês, quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de modo geral, permaneceu sem grandes alterações. Dessa forma, o início da década de 60, ao mesmo tempo em que inaugura a supremacia do inglês como língua estrangeira marca também o fim “dos anos dourados do estudo das línguas estrangeiras” em matéria de extensão e variedade, [...] (GILENO, 2013, p. 22).

No Regimento do Colégio Pedro II, Decreto n.632 de 27 de fevereiro de 1962, o artigo 1º determina que o mesmo é “[...] instituto oficial padrão do Ensino Secundário do Brasil” (BRASIL, 1962). O curso ginásial teria duração de 4 anos e o colegial de 3 anos, os idiomas permaneceriam divididos em línguas clássica, latim e grego, além das línguas modernas estrangeiras, francês, espanhol, italiano, inglês e alemão. Padrão que de forma alguma poderia ser seguido pelas escolas secundárias públicas do Brasil, o que talvez tivesse sido seguido por colégios particulares nas capitais do país. Com os poucos investimentos educacionais, essa quantidade de idiomas não faria parte e, ainda hoje não o faz, da realidade brasileira e a abrangência desse padrão de ensino era quase nula.

Na verdade, o presidente JK entregara ao seu sucessor, Jânio Quadros, “[...] um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% usufruíam o último ano do curso médio.” (GUIRALDELLI, 1994, p.132).

Um pouco antes do início das duas décadas de ditadura no Brasil, em 1963, o Presidente João Goulart, relevou as péssimas condições da educação no Brasil, dizendo que “[...] metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior.” (GUIRALDELLI, 1994, p. 133).

2.4 A Ditadura Militar (1964-1985)

Ao assumir o poder, o então governo militar, se denominava revolucionário e tinha como lema a segurança e o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento econômico com segurança. Segundo Saviani (2013), a baixa produtividade do sistema de ensino, que poderia ser demonstrada mediante índices, como o reduzido atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, foi considerada um entrave a

ser retirado durante o governo militar. Os laços do Brasil e Estados Unidos foram estreitados, por meio de um modelo econômico associado-dependente e com o reforço da presença das empresas internacionais no país, o que demandava a preparação da mão de obra para a elevação de produtividade associada à melhoria das condições de ensino (focado na formação do trabalhador):

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development. Esses acordos ficaram conhecidos como "os acordos MEC-USAID". A educação no Brasil ficou comprometida às determinações de técnicos norte-americanos, que acreditavam na necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, o que resultaria na Lei 5.692 de 1971. (SOUZA, 2005, p.160).

Para Paiva (1982), o Estado, principalmente após 1968, foi lançando mão de maior dose de violência para assegurar a dominação de classe, conseqüentemente, sua política educacional foi menos ambígua, pois visava explicitamente atender os interesses de legitimação da dominação burguesa, preparando a força de trabalho qualificada necessária ao capital nacional e internacional.

O Ministro de Estado para Planejamento e Coordenação Econômica, Roberto Campos (1964-1967), forneceu as diretrizes para a educação, pois para ele o ensino deveria estar sempre vinculado ao mercado de trabalho, o que evitaria agitações estudantis ligadas à política, marcando o retrocesso que fora a ditadura. “O ensino médio, segundo Campos, deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o ensino secundário deveria perder suas características de educação propriamente humanista [...]” (GUIRALDELLI, 1994, p. 169). O que seria adotado nas Novas Diretrizes de Bases da Educação, de acordo com as políticas econômicas internacionais vigentes, era a necessidade de formar trabalhadores para as indústrias e não futuros universitários intelectualizados.

As novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus foram promulgadas em 11 de agosto de 1971, Lei n.5.692 (BRASIL, 1971), declarando a educação como formação necessária para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, qualificação para o trabalho e importante no exercício consciente da cidadania. No ensino do 2º grau, havia a predominância da formação especial, com foco na habilitação profissional e em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. Eram obrigatórias a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, o ensino religioso era matéria facultativa. Não consta outras disciplinas obrigatórias para o 2º grau, nem qualquer citação sobre a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no currículo

escolar, existia somente um parecer do Ministério da Educação que apenas recomendava o aprendizado de um novo idioma. O 1º grau tinha a duração de oito anos letivos, enquanto que o 2º grau, teria a duração de três ou quatro anos, dependendo da habilitação do estudante. Declara-se a educação como dever da União, do Estados, dos Municípios, das empresas, da família e comunidade em geral. Especificamente sobre a língua inglesa temos que:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

Havia a preocupação da formação do trabalhador, preparado para trabalhar como operário nas empresas multinacionais que aqui se instalariam durante a Ditadura, a expansão econômica brasileira exigia a profissionalização de seus trabalhadores, o que, de certa forma, já estava adaptando os país para os princípios neoliberais adotados posteriormente. “A educação, para o governo, deveria ter a função de preparar os recursos humanos para o mercado de trabalho em franca expansão e diversificação. E, ao mesmo tempo, visava pôr um freio às matrículas no ensino superior, então pouco elástico.” (MARCÍLIO, 2014, p. 151). Nessas condições, qual seria a necessidade de se aprender para enriquecimento cultural do indivíduo, qual seria a necessidade da população aprender um outro idioma, nada disso era necessário para um trabalhador da indústria ou do comércio; cultura e faculdade não eram para todos e sim para poucos, os que teriam maior poder aquisitivo, política comum e predominante em uma ditadura militar.

Em relação à Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), a educação serviria para formar operários, pois era dever até mesmo das empresas, separadamente da elite. Dessa forma, um idioma estrangeiro em 1971, é novamente visto como privilégio ou mesmo necessidade para a classe média ou para as elites, pois havia, de certa forma, uma “separação” entre a educação destinada ao trabalhador e a educação destinada a quem tinha melhores condições financeiras. Saviani fez uma analogia semelhante à da historiadora Marcílio:

A lei n.5.692, de 11/08/1971, ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe a baila o *slogan* “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” com o qual se procurava criticar o dualismo sugerindo que as elites reservavam para si o ensino

preparatório para ingresso no ensino superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas. (SAVIANI, 2009, p. 35).

O ensino público durante o golpe militar estava focado nas demandas criadas pelas transformações do sistema econômico, o então chamado “milagre econômico”; “[...] num quadro de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, especialmente a formação técnica assumiu um importante papel no campo de mediações da prática educativa.” (RAMOS, 2009, p. 234). O período ditatorial foi de maneira geral, não apenas danoso no quesito aprendizagem de um idioma estrangeiro, mas péssimo nos mais variados quesitos, pois fora marcado “pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério [...]” (GUIRALDELLI, 1994, p. 163).

Com a transformação do 2º grau em Ensino Profissionalizante, o Conselho Federal de Educação criou mais de cem habilitações técnicas para serem adotadas pelas escolas, podendo haver diversas habilitações para um mesmo setor, o que segundo Guiraldelli (1994) tornara-se impraticável, havia escolas que, por exemplo, ofereciam habilitações em cervejaria e refrigerantes, leites e derivados ou carne e derivados. Havia então, novamente na História da educação, uma separação de classes, que sem recursos estudariam nas escolas públicas, com o mínimo possível de conteúdo, não apenas sem acesso ao inglês, mas com formação apenas para o trabalho de maneira geral, enquanto que a elite continuaria frequentando as escolas particulares e se dirigindo às Universidades públicas ou particulares:

[...]É obvio que os colégios particulares (e os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CEF) souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (GUIRALDELLI, 1994, p.182).

Outro fator importante, destacado por Ramos (2009), é a hegemonia do Ensino Técnico no nível médio implantada durante a Ditadura militar, o que contrairia a formação geral em benefício da formação específica, por exemplo, no ensino industrial, os conhecimentos nas áreas de Ciências Sociais, Humanas e Linguagens tinham pouca relevância na formação dos estudantes, mas caso o estudante tomasse um rumo

profissional diferente, este teria que supri-las por meio de estratégias as mais diversificadas. Portanto, não apenas o inglês, mas a falta de conhecimentos como um todo, poderiam limitar o acesso aos mais diferentes cargos e, conseqüentemente, a ascensão social do trabalhador. No caso específico do aprendizado da LI, as conseqüências da falta da disciplina em escolas ou seu estudo por somente um ano, foram sérias nas escolas públicas, o que diretamente levou ao aumento das escolas de idiomas no Brasil:

Esse esvaziamento perdurou por tempo suficiente para que à escola pública fosse atribuída a incapacidade de ensinar línguas estrangeiras. A inserção do país numa economia cada vez mais internacionalizada, no entanto, exigia o estudo dessas línguas, mais especificamente da língua inglesa. Ainda que não assumido legalmente, o abandono inegável do poder público em relação às línguas estrangeiras abriu um espaço para ser ocupado pela iniciativa privada. É nesse exato momento- início dos anos 70- que o país vê o surgimento e a expansão de escolas livres de língua⁶ e com elas a constituição de uma memória social que dissociou língua estrangeira e escola pública, ou melhor, estabeleceu um novo sentido para a língua estrangeira na escola pública. (SOUZA, 2005, p. 170-171)

Similar à análise de Ramos (2009), Guiraldelli (1994) coloca que ao término da Ditadura, o capitalismo brasileiro havia criado polos industriais avançados e complexos empresariais e fabris amplos, com tecnologia de ponta, logo, o mercado capitalista começou a precisar de trabalhadores com conhecimentos gerais, sendo que seria mais interessante para os empresários que a escola pública tivesse continuado nos moldes anteriores ao ensino profissional obrigatório de 1971 pois os funcionários poderiam ser treinados pela própria empresa e teriam maior facilidade de aprendizado. Dessa forma, o ensino profissionalizante foi nocivo aos trabalhadores em diversos sentidos, “[...] pois lhes tirou a oportunidade de estudo aprofundado dos conteúdos escolares necessários para a vida urbana, para o trabalho, para a cidadania e para uma melhor participação na vida social e política do país. (GUIRALDELLI, 1994, p.186). Para Marcílio (2014), o balanço das conseqüências da Ditadura Militar no âmbito educacional foi:

A Ditadura Militar durou 21 anos, terminando somente com a eleição indireta de Tancredo Neves e do vice José Sarney, em janeiro de 1985. Em termos educacionais, pautou-se pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico, confusa legislação educacional, autoritarismo e forte centralização. Foi nesse período ainda que se desestruturou irremediavelmente a formação de professores, tanto para o ensino fundamental como para o médio, quando se liquidaram com as Escolas Normais e se desmontaram as Faculdades de Filosofia. O saldo foi assim mais negativo. (MARCÍLIO, 2014, p.151).

Em resumo, a Ditadura Militar, foi um período histórico difícil para a liberdade da população como um todo, período de repressão e tortura, além de também ter sido

prejudicial ao desenvolvimento da educação de forma geral, pois predominou a separação de classes, quando o ensino privado formava o indivíduo intelectualizado, pois o objetivo deste era preparar o estudante para o acesso à universidade, enquanto o ensino público teria que preparar a massa, que trabalharia para as elites cultas e para as multinacionais. O ensino da língua inglesa para a população continuava predominantemente elitista, não havia necessidade, na visão governamental, que o futuro trabalhador aprendesse um novo idioma, ou mesmo tivesse cultura, pois a universidade e ascensão social, através de um bom trabalho, não era para todos. A cidadania, em uma ditadura militar, perde todo o seu sentido.

2.5 -A década de 1990 e início do século XXI: o neoliberalismo na educação brasileira, o avanço da globalização e o inglês como idioma internacional.

Após o término da Ditadura Militar e a aprovação da Constituição de 1988, são criados os principais documentos que tratam da Educação e do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, portanto segue-se uma análise do cenário político e econômico que influenciou, direta ou indiretamente, a elaboração dos documentos oficiais discutidos no capítulo seguinte.

Primeiramente, para discutir o neoliberalismo e suas consequências na economia e na educação brasileira, principalmente durante a década de 1990, quando a política econômica brasileira adotou projetos predominantemente neoliberais. Faz-se necessário fornecer uma visão, mesmo que sucinta e geral, do que foi o liberalismo, cujas ideias provém desde o século XVII, e cujos economistas clássicos como Adam Smith e David Ricardo, deram o embasamento teórico para que, posteriormente, fosse elaborado o neoliberalismo e sua influência na economia de um Estado; ou seja, a política em que o Estado deve interferir cada vez menos na nação, deve haver privatizações de empresas públicas e cortes orçamentários, o que reflete diretamente na educação, além de uma política econômica para que haja livre circulação de mercadorias entre países.

Sobre o liberalismo, é importante ressaltar que Adam Smith coloca a diferença econômica entre as nações como fator preponderante: “As nações mais opulentas geralmente superam todos os seus vizinhos tanto na agricultura como nas manufaturas; geralmente, porém distinguem-se mais pela superioridade na manufatura do que pela superioridade na agricultura.” (SMITH, 1988, p. 19). Tal fator, na atualidade, é colocado como crítica contundente ao neoliberalismo. Neste modelo, temos que a grande

superioridade econômica e tecnológica de alguns países europeus, do Japão, dos Estados Unidos, entre outros, usam essa política econômica a seu favor, pois exportam produtos industrializados de maior valor agregado, enquanto que o Brasil exporta, em maior quantidade, produtos agrícolas e matéria-prima, de menor valor agregado.

Para Smith, “[...] embora um país pobre, não obstante a inferioridade no cultivo das terras, possa, até certo ponto, rivalizar com os países ricos quanto aos baixos preços e à qualidade do trigo, jamais poderá enfrentar a competição no tocante às suas manufaturas. ” (SMITH, 1988, p.20). Dessa forma, fica evidente que, ao adotar uma política neoliberal, a dificuldade para países mais pobres ou com industrialização dependente de tecnologia externa como o Brasil, em participar no mercado exportador, especialmente em setores como a exportação de maquinários ou de produtos com tecnologia de ponta.

O Brasil, ao adotar uma política neoliberal, fica em desvantagem frente a países economicamente e tecnologicamente mais desenvolvidos. Para David Ricardo (1996), que em sua obra também se baseou nas ideias de Adam Smith, o livre comércio ou o liberalismo, é benéfico para o desenvolvimento de uma nação, o que na época em que escreveu suas teorias, a Inglaterra seria a nação mais beneficiada, por ter sido a primeira a industrializar-se:

Num sistema comercial perfeitamente livre, cada país naturalmente dedica seu capital e seu trabalho à atividade que lhe seja mais benéfica. Essa busca de vantagem individual está admiravelmente associada ao bem universal do conjunto dos países. Estimulando a dedicação ao trabalho, recompensando a engenhosidade e propiciando o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui-se o trabalho de modo mais eficiente e mais econômico, enquanto, pelo aumento geral do volume de produtos, difunde-se o benefício de modo geral e une-se a sociedade universal de todas as nações do mundo civilizado por laços comuns de interesse e de intercâmbio. (RICARDO, 1996, p.97).

O termo neoliberalismo foi cunhado na Alemanha, logo após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tentando reascender o liberalismo clássico, o *laissez-faire* do século XVIII, que defendia o livre comércio. Foi criado por economistas e acadêmicos do Direito da escola de Friburgo, que defendia que os agentes econômicos deveriam estar livres da ação do Estado para que não ocorresse excesso de demanda ou de produtos em lugar algum e, dessa forma, evitasse uma crise econômica. Entre esses acadêmicos, destaca-se o Nobel de economia Friedrich Hayek (1899-1992), como um dos principais economistas defensores do neoliberalismo, que creem no constante crescimento do capitalismo, principalmente mediante a não intervenção do Estado, em setores como o

comércio internacional:

[...] a produção teórica de Hayek até meados dos anos 1930, particularmente nos campos da teoria monetária e dos ciclos e da teoria do capital, foi marcada pelo apeço à teoria do equilíbrio e à importância que ele então conferia à teoria que o demonstrava. Aos não economistas talvez caiba esclarecer que teoria do ‘equilíbrio’ significa a análise de oferta e demanda (sua constituição e sua dinâmica) e a demonstração de que, deixados a si mesmos, os agentes econômicos conseguem, por meio de sinais emitidos pelo sistema de preços, chegar a um estado em que não se verifica excesso de demanda em nenhum mercado (o excesso de oferta é entendido como um excesso de demanda negativo)e, portanto, a um estado em que todos os planos de venda e de compra são realizados com sucesso. (PAULIANI, 2006, p.68-69).

O neoliberalismo se consolidou como ideologia política e econômica nas décadas de 1980 e 1990, propagando-se dos países desenvolvidos, que passaram por crises durante a década de 1970, aos países subdesenvolvidos e emergentes, também chamados de países periféricos. Tais foram as ideias propagadas como solução para os problemas econômicos, mas que aumentaram a pobreza e diferenças sociais na maioria desses países. Uma solução advinda de países de economia industrializada e com alto grau de desenvolvimento social e econômico que, entretanto, trabalhou em benefício do grande capital internacional.

Foi na década de 1970 que o termo neoliberalismo, juntamente com suas ideias, chegou à América Latina, um modelo econômico que favoreceria a economia de mercado, pois pregava que o Estado interviesse gradativamente cada vez menos na economia, diminuindo sua intervenção nas economias nacionais e liberasse o comércio internacional, porém as políticas neoliberais foram adotadas de formas diferentes em diversos países. Como Paulani (2006) explica, foi após o grande acúmulo de capital do pós-Segunda Guerra Mundial e também dos petrodólares que surgiram, a partir do aumento do petróleo em 1973 e 1979 quando esses capitais começaram a buscar a valorização financeira, sendo os países latino-americanos uma das primeiras vítimas dessa fúria rentista, que por meio dos empréstimos para esses países, levou à crise das dívidas a partir de 1979.

Para Saviani (2013), o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington (1989), em que foram discutidas as reformas necessárias para a América Latina. Fala-se em consenso, pois algumas recomendações e pontos discutidos atingiram certa unanimidade, ou seja, essas reformas sugeridas foram aclamadas por vários organismos internacionais e intelectuais de diversos institutos de economia, e até os dias atuais são realizadas como solução para uma crise econômica, sempre gerando cortes na saúde e na educação:

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar,

um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2013, p. 428).

No caso brasileiro, a globalização e o neoliberalismo são processos que praticamente coincidem com o final da ditadura (1985). As práticas e ideologias liberais não ficam apenas restritas ao âmbito econômico, mas propagam-se para toda a sociedade e afetaram, conseqüentemente, a educação. A década de 1980 deu início a esse processo neoliberal na política e economia brasileira:

[...] no período a partir da década de 1980, mediante a análise de como o avanço da vertente do liberalismo social democrata, nos anos 1990, no Brasil, foi marcado pelo aprofundamento do processo de consolidação daquilo que se convencionou chamar de globalização, processo sustentado politicamente pelo neoliberalismo. Esse processo foi desenvolvido pelo capital para dar conta de uma fase de crise estrutural do capitalismo atual. É nesse contexto que a economia, a sociedade, o Estado e as políticas sociais no Brasil são concebidas, imbricando os interesses internos e externos, sob o controle social das classes hegemônicas nacionais, consolidando-se a alternativa liberal no país e intensificando o processo de internacionalização da economia e do Estado brasileiro (DEITOS, 2008, p. 23).

Seria, segundo Nogueira (2001), na nossa década “perdida”, a de 1980, assim chamada por diversos economistas brasileiros que, de modo geral, ocorreu abertura para as reformas neoliberais, mais precisamente a partir do ano de 1982, quando há a eclosão do endividamento externo brasileiro, resultado de quase duas décadas de ditadura militar. É neste ponto de endividamento ou crise financeira que ocorre pressão externa, de organismos financiadores internacionais para que haja rigor fiscal e redefinição do papel do Estado.

Para Azevedo (2008), a mundialização financeira do capital redefine as formas de intervenção do Estado em diversos setores, a educação passa por um processo de desvalorização e também por precarização do trabalho docente. Porém, esquece-se a importância da educação e a questão social, que são elementos considerados de dupla dimensão: primeiramente, a educação é considerada fator de desenvolvimento econômico de um país; segunda, a educação escolar tem sido associada a mecanismos de contenção da pobreza.

Neste processo de globalização, neoliberalismo e as reformas estabelecidas

através do Consenso de Washington, deve-se primeiramente destacar a gestão do então presidente da República Fernando Collor de Melo (1990-1992), que iniciou a liberação comercial e financeira com a abertura do mercado brasileiro, inserindo o país no mundo globalizado e também o processo de privatização; destacando que não somente o Brasil passou por esse processo danoso, “[...] as reformas educacionais levadas a cabo pelos diferentes países da América Latina nos anos 1990 encontram-se em consonância com as teses centrais do neoliberalismo, que se tornaram orientadoras das políticas econômicas e sociais [...]” (MILITÃO, 2010, p.16). Tais reformas foram aprofundadas durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), este deu “[...] ênfase à reforma do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, à intensificação das privatizações do patrimônio público, à precarização da força de trabalho, à redução de gastos sociais e à supressão dos direitos sociais.” (DEITOS, 2008, p. 211).

Problemas econômicos atuais, embora agravados pela corrupção, como o aumento do desemprego, a crise na previdência, o quase colapso do sistema de saúde brasileiro e a piora do ensino público estão, na verdade, atrelados às formas que o capitalismo vem criando e implantando, principalmente a partir das reformas neoliberais implantadas desde a década de 1980:

As últimas décadas do século XX foram marcadas por várias transformações nas relações sociais de produção, em face de uma nova conjuntura histórica de crise do capitalismo. As novas estratégias de regulação social, determinadas neste contexto, ultrapassaram o terreno econômico, dando um conteúdo novo às formas precárias de organização do trabalho, que emergiram em bases mais complexas e fragmentadas, destituindo os direitos sociais dos trabalhadores e suas condições básicas de sobrevivência, frequentemente subordinadas às situações de instabilidade e insegurança nas relações de trabalho. (MARONEZE, 2012, p.119).

Em uma economia considerada emergente como a brasileira, as políticas neoliberais tendem a fortalecer economias que já estão consolidadas, países ricos que detêm as grandes multinacionais e desenvolvem tecnologia de ponta, pois eles exportam produtos de alto valor agregado e necessitam apenas aumentar seus mercados consumidores. Foi esse caminho que apenas agravou a pobreza brasileira pois é o grande capital internacional que faz as exigências e adaptações necessárias à sua plena expansão, mantendo o papel brasileiro de exportador de matérias primas, mesmo que desenvolva o agronegócio internamente, este apenas concentra ainda mais a renda. Neste âmbito do neoliberalismo é que foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

e o Plano Nacional da Educação de 2001:

Em cada uma dessas ações acaba prevalecendo a estranha lógica do pragmatismo governamental, certamente apoiado nas políticas impositivas procedentes dos organismos internacionais de financiamento do país, tudo envolvido no caldo ideológico do neoliberalismo, totalmente atrelado à concepção tecnicista e pragmática da formação humana, ou seja, vista apenas como preparação para a operacionalização funcional do mercado de trabalho[...] (BRZEZINSKI, 2008, p.64).

No Brasil, a renda e a riqueza permanecem demasiadamente concentradas, ou seja, há uma elite extremamente rica, percentualmente mínima comparada ao restante da população, tem acesso à educação de qualidade através do ensino privado, pode aprender inglês mediante escolas bilíngues ou escolas de idiomas. “O imperialismo não é apenas uma força externa às nações periféricas. Ele sempre entrelaçou seus interesses com classes e frações de classe dos próprios países dominados”. (MERCADO, 1999, p. 49). Há o interesse das elites nacionais dirigentes em se aliar ao capital externo e aumentar seus lucros, mesmo que em detrimento da população brasileira como um todo.

A pobreza no Brasil, de maneira geral, foi se agravando nas últimas décadas, e além disso, quando há nova crise econômica, seja esta devido a fatores internos ou externos, o Estado, por meio dos interesses das elites e do capital internacional considerado fundamental para a possível recuperação econômica do país, pressionam o Estado para que haja um replanejamento das contas públicas e que os gastos diminuam e desonerem a máquina estatal, cortando gastos em setores que afetam a população menos favorecida. Como lembra Azevedo (2008), o agravamento da pobreza, ocorre concomitantemente à redefinição do papel do Estado, levando à obrigatoriedade de apenas garantir minimamente os direitos sociais para a parcela da população brasileira que é considerada mais vulnerável, esta situação tornou-se um projeto político do país, tendo em vista o risco de enfraquecer a estabilidade democrática e cambial; não se ampliam direitos, pois o foco é sempre a realização econômica brasileira.

Neste contexto de Estado neoliberal, segundo Haddad (2003), que deve seguir os padrões econômicos e políticos impostos pela globalização, os países periféricos tiveram que adequar seus sistemas de ensino às reformas consideradas necessárias ao Estado, o que tornou a educação um campo auxiliar frente aos desafios colocados ao desenvolvimento da economia mundial. Para França (2011), em nossa era de acumulação flexível demanda-se dos trabalhadores competências cognitivas superiores, como análise, criatividade, rapidez de resposta, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, avaliar, enfrentar os desafios de mudanças permanentes, além da busca por aprendizado

permanente; porém, o que ocorre é que a produção de conhecimento provém de um número restrito de trabalhadores, pois a produção capitalista desqualifica os mesmos, havendo somente um número restrito de trabalhadores altamente qualificados.

No caso do Brasil, as elites assumiram a defesa de um modelo de formação profissional mais moderno, para adequar a educação à globalização e ao neoliberalismo, tendo como fundamento a empregabilidade, a qualificação, o treinamento e a formação profissional, preparando a força de trabalho para as necessidades de mercado. Segundo os padrões de todo o século XX, a escola para formar o trabalhador pobre, porém preparar o estudante somente para o trabalho, não o capacita intelectualmente para novas aprendizagens e para que este acompanhe as mudanças constantes impostas pela globalização e pela alta tecnologia. Características estas, que foram consolidadas durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso e sua política neoliberal:

Para manter seu papel central na América do Sul, o Brasil precisa de um governo que faça profundas reformas sociais. A exclusão social massiva é a razão pela qual o país não consegue desenvolver uma política à altura de seu potencial, continuando na área do subdesenvolvimento, a despeito da estratégia de desvio da palavra feita por Fernando Henrique Cardoso. Nossos governos têm optado por um Brasil menor para manter sua dominação interna, opção essa parafraseada desde a época da escravidão. Essas políticas centrais têm efeitos claros na educação e no ensino de línguas. (SOUZA, 2005, p. 184).

Segundo Rosa (2014), o neoliberalismo segue premissas como a diminuição dos investimentos em educação, pois esta é entendida como redução de custos, a sociedade tem seus princípios norteadores fundamentados na lucratividade; conseqüentemente, há a privação cultural e intelectual de grande parte da população, que permanece sujeita ao domínio do capital. Logo, no neoliberalismo temos a “necessidade econômica” de se investir menos em educação, privando o país da melhor capacitação de professores, de melhorias no currículo e, conseqüentemente, tornando mais difícil pensar na inserção da língua inglesa e seu aprendizado na rede pública, pois o conhecimento da língua inglês seria um fator que ajudaria na mobilidade profissional. É relevante também o papel do setor privado na educação que, seguindo as políticas econômicas, desobriga o Estado a uma maior participação na educação:

No caso do setor educacional, a abordagem neoliberal põe em questão as responsabilidades governamentais de assegurar a acessibilidade à educação. Propõe que os poderes públicos transfiram ou dividam essas responsabilidades com o setor privado para permitir a competitividade e estimular a produtividade do mercado de trabalho, de forma a alcançar determinado padrão de qualidade dos serviços. (ROSA, 2014, p. 29-30).

No plano diretor da reforma do aparelho do Estado (BRASIL, 1995), apesar de

constar crítica à política neoliberal, prega-se o ajustamento fiscal, reformas econômicas orientadas para o mercado de forma a criar condições do Brasil enfrentar a competição internacional; nele, o Estado deve ser o promotor e regulador do desenvolvimento econômico, sem ser o executor ou prestador direto de serviços. Entretanto, a reforma do Estado é uma das políticas mais recomendadas:

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil esta questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustrada suas demandas e expectativas (BRASIL, 1995, p.15).

Para Garcia (2001), foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que a educação teve que seguir as demandas impostas pela reestruturação capitalista, foi feito o diagnóstico da crise do sistema educacional, constatada sua falta de qualidade e ineficiência; e é quando se apresentam as reformas para resolver a situação deficitária. Neste contexto neoliberal é que surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pensando principalmente na educação pública voltada para o mercado de trabalho em um Brasil em processo de globalização:

Nos anos 1990, como consequência do rápido desenvolvimento tecnológico e da nova ordem globalizada, ocorre com grande velocidade, a evolução das ideias relativas à educação, polarizando-se em torno do seu valor econômico. A educação passa a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento autossustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualificação e competências disponíveis ao mundo do trabalho e à qualidade da educação, em todos os níveis, particularmente na educação básica. Esse movimento é acompanhado de forte crítica ao Estado como paternalista, ineficiente e corporativo. (BRZEZINSKI, 2008, p. 26).

A reforma educacional foi concentrada no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), atingindo principalmente o Ensino Fundamental, com políticas de financiamento e planejamento. Foi criado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ambos serão avaliados no capítulo seguinte; foi também estabelecido um sistema nacional de avaliação para todos os níveis de educação no Brasil:

Esse conjunto de reformas foi orientado pelos princípios da focalização e descentralização das ações educacionais, tendo em vista procedimentos estruturados pelo Fundef, os quais conduziram à expansão quantitativa do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, induziram a um processo de municipalização, reproduzindo a desigualdade econômica regional brasileira. Nesse sentido, as taxas de atendimento ao Ensino Fundamental saltaram de 92,7% em 1994, para 96,4%, em 2000. Não obstante, a importância da política de expansão do Ensino Fundamental, as condições adequadas requeridas para uma educação de qualidade não foram garantidas na maioria dos Estados brasileiros. [...] (AZEVEDO, 2008, p. 37-38).

Iniciamos o século XXI com a consolidação do processo de globalização, o Brasil, ao ser uma das maiores economias globais, além de fatores como a dimensão de seu território e numerosa população, encontra-se inserido neste contexto, pois não há escapatória para sua sobrevivência econômica, o país tem que enfrentar as consequências e exigências políticas e econômicas de um mundo globalizado. Para Santos (2008), o processo de globalização acarreta a mundialização do espaço geográfico, transformando os territórios nacionais em espaços nacionais da economia internacional, criando também uma crescente tensão entre a localidade e globalidade proporcionais ao avanço do processo de globalização.

Na análise Braslavsky (2001), “[...] a mundialização e a transnacionalização da economia colocam a necessidade de que a educação de diferentes países tenha alguns padrões em comum, para evitar que a população de alguns países fique totalmente à margem de certas áreas de produção e de desenvolvimento” (BRASLAVSKY, 2001, p.17). Ao analisar, neste contexto, a política educacional brasileira atualmente deixa sua população à margem em diversos fatores, além do campo de trabalho, há a maior defasagem nas pesquisas acadêmicas, pois a falta de um ensino de língua inglesa de qualidade no currículo escolar deixa os futuros profissionais sem a possibilidade de pesquisar o que tem sido desenvolvido em diversas áreas do conhecimento pelo mundo afora; e, mesmo o cidadão que não é pesquisador, encontra-se em desvantagem na procura de um posto de trabalho, onde um idioma estrangeiro no currículo pode ser exigência para determinados cargos e possibilitando melhores oportunidades e remuneração. Obviamente, a educação pública como um todo deixa nossa população em uma situação difícil no mercado de trabalho:

Sem a escolarização, conseguir um emprego fica cada vez mais difícil. Hoje, metade dos postos de trabalho com carteira assinada já é preenchida por profissionais que têm no mínimo o ensino médio. A qualificação para as funções de alta gerência e de diretoria requer 17 anos de estudo. A mudança atingiu até as profissões que até há pouco tempo eram as menos exigentes. Nas montadoras de veículos, 10% dos operários estão cursando a universidade. Em algumas fábricas, o índice

chega a 15%. Entre balconistas de *shoppings*, já existem 25% de universitários. (MARCILIO, 2014, p. 341).

Além dos dados acima, a historiadora aponta outros números da educação brasileira que devem ser mencionados, dados que nos colocam em uma realidade ainda mais difícil, pois se há a necessidade de um segundo idioma para facilitar a entrada ou permanência em um emprego no século XXI, Marcilio (2014) enfatiza a precariedade da educação como um todo, pois o teste internacional do Pisa de 2009, revelou que a taxa de analfabetismo funcional entre os jovens brasileiros de 15 anos fora de quase 60%, em 2005, o Instituto Paulo Montenegro contabilizou 37% da população constituída por analfabetos funcionais.⁵ Se a escola pública brasileira não está capacitando a população nem mesmo para ler em nosso idioma, o aprendizado da língua inglesa, uma população bilíngue, permanece como algo irreal, inconcebível para os padrões e possibilidades atuais da escola.

Portanto, no presente capítulo podemos perceber a importância da formação do cidadão, de maneira geral, para atuar principalmente como trabalhador, não a formação de indivíduos altamente capacitados e bem preparados para o mercado de trabalho em qualquer área. Nesse sentido, o século XX, ao tratarmos o ensino de forma ampla, permaneceu elitizado, o acesso às universidades, por exemplo, foi possível a somente uma pequena parcela da população; talvez não muito diferente do que ocorrera durante o século XIX, com exceção de termos abolido a escravidão e aumentado a taxa de alfabetização. Entretanto, questões como a qualidade do ensino público, o acesso às boas universidades e no caso específico do presente trabalho, o aprendizado da língua inglesa em si, permaneceram elitizados ou sob a responsabilidade de escolas privadas ou escolas de idiomas.

A educação, durante o século XX no Brasil, não foi vista como fator de desenvolvimento econômico, a política brasileira não fez a simples relação de que os países ricos e desenvolvidos têm uma educação de qualidade, sempre avaliada como as melhores do mundo, enquanto que, países pobres e em constantes crises financeiras estão sempre entre os piores rankings de avaliação educacional. É uma relação simples de ser feita, mas politicamente não foi feita e o Brasil não investiu em educação e consequentemente prejudicou o seu processo de desenvolvimento econômico.

⁵ Segundos dados de 2018, do Instituto Paulo Montenegro, o analfabetismo funcional atinge 29% da população brasileira. Para mais informações sobre o que é analfabetismo funcional e qual a metodologia utilizada: <https://www.ipm.org.br/relatorios>, acesso em 01/02/2019.

Conforme será analisado no capítulo seguinte, com a Constituição de 1988, criou-se a possibilidade de novos documentos que dessem respaldo legal à educação brasileira, é então criada a legislação e documentos voltados especificamente para o ensino da língua inglesa que preconizam, ao menos legalmente, a todos os cidadãos brasileiros o acesso ao ensino público da língua inglesa.

CAPÍTULO III – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE E SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA INGLESA.

No presente capítulo foram analisados os principais documentos que preconizam legalmente o aprendizado da língua inglesa aos cidadãos brasileiros, os quais apresentam a relevância do inglês em nossa sociedade e na formação do indivíduo como cidadão. São documentos que, diversas vezes, dialogam com os professores, apresentam como estes devem trabalhar o idioma em sala, revelam a importância do inglês no mundo globalizado, sua função social e a garantia de igualdade a todos no acesso ao mercado de trabalho.

O diálogo entre este capítulo e os anteriores, está no fato que, para chegarmos aos atuais documentos vigentes, que preconizam legalmente os direitos dos cidadãos brasileiros, houve uma construção histórica; hoje, por exemplo, não podemos excluir negros, mulheres e pobres do acesso à educação, como no século XIX, e este acesso foi se ampliando durante todo o século XX. Os direitos, inclusive o direito à educação, foram estendidos a todos e em todo o território brasileiro. Para Gomes (2011), as políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são complexos e múltiplos, podendo ser determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos; é necessário conhecer como estes operam e compõe, no espaço-tempo, a contextura das disputas sociais que levam a distribuição do poder social na sociedade. Para o autor, “no caso das políticas públicas de educação, em termos gerais, pode-se dizer que os bens educativos constituem o capital por meio do qual se processa a (re) distribuição ou a concentração do poder social. (GOMES, 2011, p.20-21) ”.

3.1 A Constituição Federal de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, em 22 de setembro de 1988, e promulgada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, logo, toda a legislação educacional deve seguir os parâmetros estabelecidos na Constituição de 1988. Em relação a educação especificamente, segundo Saviani (2001), na IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorrera em Goiânia, em 1986, o tema central fora “A educação e a constituinte”, que aprovou a Carta de Goiânia, esta continha as propostas dos educadores para o capítulo da

Constituição que se referia à educação, a qual manteve o artigo que definiu como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação no Brasil.

Segundo Paes (2015), desde a redemocratização do país, após o término da Ditadura, em 1985, ocorreram mudanças acentuadas na educação brasileira e deve ser destacada a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), esta tem um dos seus princípios básicos a garantia de um padrão de qualidade na educação pública, buscando, ao mesmo tempo, a universalização do ensino para todos, o que é um reflexo da luta pela cidadania; além disso, subentende-se que a escola torna-se responsável pela autonomia dos cidadãos, pois os torna participativos, ativos e críticos, conscientes de seus direitos e deveres.

Na visão de Cury (2013), a importância da CF de 1988 está em sua proclamação dos direitos civis, sociais e políticos, incluindo os direitos humanos. A Lei Maior possibilita aos cidadãos a busca da exigibilidade por meios jurídicos, colocando a educação obrigatória como direito público subjetivo, em que o indivíduo se assume como ser social ao lado de seus iguais, encontrando as condições necessárias para o seu desenvolvimento e da sociedade como um conjunto. Sobre o direito à educação e o papel do Estado:

Assim, o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça. Daí as obrigações do Estado quanto ao financiamento e qualificação deste direito. Só ele pode propiciar condições que, na oferta do ensino, vão equalizando novas oportunidades para grupos menos aquinhoados de capital cultural, com insumos diferenciados. (CURY, 2013, p. 202).

Especificamente sobre a educação, o Artigo 205 estabelece que “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). É importante destacar que no Artigo 206, parágrafo VII, garante-se o padrão de qualidade do ensino no país; estabelece-se que o Ensino Fundamental é obrigatório e dever do Estado, e que os municípios, têm atuação prioritária no Ensino Pré-escolar e Fundamental.

No caso do Artigo 214 (BRASIL, 1988), consta o estabelecimento do Plano Nacional de Educação para que este possa erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade de ensino e a formação para o trabalho. Mas, é importante que se saiba

distinguir a diferença entre “a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. (SAVIANI, 2014, p.220) ”.

Um avanço importante da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foi o tratamento unitário que seria dado à Educação Básica, a qual deveria abranger desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas também é ressaltada a importância da melhoria da educação e do aumento dos anos de estudo que refletem diretamente no mercado de trabalho. “O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam as relações entre Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2009, p. 235). Para Saviani, é importante ressaltar que os direitos foram ampliados, assim como o orçamento destinado à educação:

Vê-se, pois, que a atual Constituição não apenas mantém, mas amplia os princípios previstos nas Constituições anteriores. Assim, a gratuidade que antes se limitava ao ensino fundamental, agora se estende a todo o ensino público. E em relação à vinculação orçamentária, elevou os percentuais passando para 18%, no caso da União, e para 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Art.212). (SAVIANI, 2014, p. 214).

As maiores exigências do mercado de trabalho, tornam cada vez mais imprescindível, que o jovem termine ao menos o Ensino Médio, o que, de forma direta, torna o contato com a língua inglesa possível para uma maior parcela da população, pois, no currículo escolar, é onde finalmente se estuda essa disciplina. Entretanto, a qualidade do ensino público é questionável, o contato dos alunos com a LI, geralmente, é mínimo e insuficiente; mesmo com a nova Constituição, não houve alteração na qualidade do ensino, mas, sim, o aumento da necessidade de se aprender uma nova língua, determinada pela globalização, o que fez expandir o mercado para as escolas de idiomas:

No que diz respeito às línguas estrangeiras, a Nova República [pós-ditadura] nada faz para reverter a disjunção entre a língua estrangeira do mercado e a língua estrangeira escolar da rede pública. Ao contrário, o Governo continuou com sua ausência de política específica que só fez ampliar a distância entre ambas. O mercado continua a suprir o desejo de aprendizado de um idioma estrangeiro de forma cada vez mais forte, tendo havido no fim dos anos 80 e início dos noventa um aumento exponencial do número de escolas de línguas. (SOUZA, 2005, p. 179).

Na opinião de Azanha (1995) a aprovação da Constituição levou a necessidade de revisar completamente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que continuavam vigentes, pois nos momentos anteriores, em que foram elaboradas, a

realidade era bem diferente; no caso da LDB de 1961, ocorreram grandes debates entre educadores e intelectuais das mais variadas filiações políticas e filosóficas em luta pela escola pública; entretanto, em 1971, foi apenas o epílogo melancólico de um processo restrito a gabinetes e sem nenhuma discussão mais ampla. Então, era necessária, uma LDB adaptada ao país redemocratizado e à sua sociedade em constante transformação.

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) começou a ser discutida a partir de 1988, em projeto apresentado pelo então deputado Octávio Elíseo, em dezembro de 1988, dois meses após a promulgação da Constituição. Porém, fora aprovada somente em 1996, como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei n. 9394, BRASIL, 1996) sendo sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20/12/1996.

O cenário educacional do final do século XX, quando fora criada a LDB, apresentava, segundo Saviani (2001), um Estado Brasileiro incapaz de democratizar o ensino e distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional; não cumprindo com a tarefa da sociedade moderna dos séculos XIX e XX. Para Souza (2005), o senador Darcy Ribeiro foi importante na elaboração da LDB de 1996, pois fora seu relator e usou em seu projeto suas concepções de Educação, que deram à Lei um caráter aberto e conciso e de acordo com a realidade educacional brasileira da época.

Como ressalta Brzezinski (2008), foram anos de discussões, porém essa lei não suscitou uma revolução e ainda não possibilitou grandes mudanças na educação brasileira, e que levasse a uma educação pública de qualidade, entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos que está inscrito na LDB poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional, diminuindo a distância entre a lei formulada e o real. Sobre a importância da LDB para a educação brasileira:

A LDB de 1996 desencadeou importantes inovações normativas, organizativas e pedagógicas, em grande parte influenciadas pelos compromissos com a agenda da Educação para Todos.⁶ A nova lei fortaleceu a descentralização da política

⁶ A concepção da nova LDB de 1996 teve como base a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” que é um documento da UNESCO, assinado em Jomtien, Tailândia, em 1990, sendo este um plano de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; este documento pode ser encontrado na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br

educacional, atribuindo elevado grau de autonomia aos sistemas de ensino. Flexibilizou a organização da educação básica, admitindo alternativas ao modelo seriado, estimulando propostas pedagógicas inovadoras, ou seja, a aceleração da aprendizagem e a progressão continuada. (MARCILIO, 2014, p. 345).

Formalmente, a nova LDB unificou as três leis anteriores (Leis n. 4.024, BRASIL, 1961; n. 5.540, BRASIL, 1968 e n.5.692, BRASIL, 1971) regulando os aspectos fundamentais da educação, “com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país (SAVIANI, 2009, p.37).” A importância da LDB de 1996 se estende ao apresentar marcos conceituais para a estrutura educacional brasileira, conforme Ramos (2009, p. 236):

1) o alargamento do significado da educação para além da escola; 2) uma concepção também mais ampliada da educação básica, nela incluindo o ensino médio; 3) como consequência do anterior, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica.

No artigo 4, está estabelecido que a educação básica, gratuita e obrigatória abrange a faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade, garantindo o ensino médio gratuito, ao menos legalmente, a toda população, e, diretamente, aumenta o direito ao contato com a língua inglesa por um maior período de tempo. Sua última atualização, encontra-se na Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), que divide as etapas de ensino em Educação Infantil, para crianças de quatro a cinco anos de idade; Ensino Fundamental, a partir dos seis anos de idade e com duração de nove anos; e o Ensino Médio, com duração mínima de três anos.

Foram de grande importância as reformulações em relação ao Ensino Médio (Lei n. 9.394/96, art. 22 e 23, BRASIL, 1996), onde encontra-se a obrigatoriedade do ensino de inglês nas escolas. O Ensino Médio é considerado etapa final da Educação Básica, sendo necessário para a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; é preparação básica para o trabalho e cidadania, indispensável para o educando poder se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; além disso, o Ensino Médio é também importante para o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico.

Na LDB a educação escolar está vinculada diretamente ao mundo do trabalho e à prática social, é dever da família e do Estado, abrangendo uma ampla gama de princípios, entre eles, a igualdade de ensino para todos, respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, valorização do profissional da educação e garantia do padrão de qualidade. Além de ter sido mais elaborada e participativa:

Pode-se identificar, na LDB, um traço bastante singular: ela foi a única que nasceu no seio do Poder Legislativo. Não foi iniciada, como suas antecessoras, no Poder Executivo. Isso a tornou, pelo menos, original e propiciou uma ampla participação da sociedade civil e do próprio governo nas longas e difíceis discussões que permearam sua tortuosa tramitação no Legislativo Federal (BRZEZINSKI, 2008, p. 227).

Uma característica positiva seria que a LDB reconhece a importância da educação para a formação de um profissional preparado para o mercado de trabalho, mas diferentemente das leis anteriores, distingue a importância do Ensino Médio como parte essencial ao estudante e remete ao Ensino Técnico sua característica profissionalizante, deixando essa modalidade de ensino a parte do Ensino Médio, ou seja, do ensino regular; logo, o estudante teria mais tempo de se dedicar a todas as disciplinas, incluindo o inglês.

Na concepção de Ramos (2009) houve mudanças de ordem estrutural e conceitual, entrando em sintonia com as orientações de agências internacionais, principalmente o BID⁷, que considerava fundamental a separação entre Ensino Médio e educação profissional. Dessa forma, foi assinado então um contrato de empréstimo para implantação de reforma, denominada Promed – Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio, que era voltado para o desenvolvimento de políticas nacionais de ensino médio, assim como para que houvesse apoio aos sistemas estaduais para a implementação dessas melhorias.

A necessidade de se aprender uma língua estrangeira, foi reconhecida e estabelecida na LDB desde seu texto original, consta no Artigo 36 que “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996). Logo, é na LDB que se estabelece, finalmente, a obrigatoriedade do ensino de idioma estrangeiro já a partir do sexto ano do Fundamental, na época, antiga 5ª série, porém não seria necessariamente o inglês, segundo o artigo 26, parágrafo VI, “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Porém, com as últimas alterações, finalmente foi admitida a necessidade do inglês

⁷ **O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)** foi criado para melhorar a qualidade de vida na América Latina e no Caribe, com a intenção de melhorar a saúde, a educação e a infra-estrutura através do apoio financeiro e técnico aos países membros, vinculados no projeto de reduzir a pobreza e a desigualdade. Tem-se também o objetivo de alcançar o desenvolvimento numa forma sustentável e ecológica, fornecendo empréstimos, subsídios e cooperação técnica, além de realizar inúmeras pesquisas nos países membros. (Souza, 2005)

como idioma obrigatório e indispensável no currículo escolar, ao menos a partir do sexto ano do Fundamental e em todo o Ensino Médio, pois no artigo 35 da LDB parágrafo IV, incluído pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), é citado que “Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

No artigo 36 da LDB de 1996, para estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, no parágrafo II consta “§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016). Entretanto, no atual cenário, deve-se considerar que há o fator da hegemonia da língua inglesa no contexto internacional e a falta de professores qualificados para ensinar outro idioma estrangeiro, o qual possa ser inserido no currículo escolar, logo, o que vemos é a predominância do ensino da língua inglesa nas escolas devido a atual conjuntura de ensino e globalização:

Embora as línguas estrangeiras, no sistema educacional brasileiro, tenham conquistado espaço no currículo escolar com a regulamentação da LDB de 1996, que instituiu a sua obrigatoriedade como disciplina no currículo, por questões de poder, de tradição e de oferta de professores nessa área, a língua inglesa ocupou o lugar majoritário comparado com as outras línguas estrangeiras que não detêm o mesmo destaque. Esse prestígio também se dá em função do status que ocupa como língua franca no contexto da globalização. Observo que os documentos oficiais também contribuem para reforçar a hegemonia da língua [...] (MACIEL, 2013, p. 36-37).

Interessante notar que a LDB em seu artigo 24, parágrafo IV, possibilita às escolas que estas “[...]poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.” Considerando que, para o aprendizado de uma língua estrangeira há, geralmente, diversos níveis de conhecimento do inglês, que variam de aluno para aluno, assim como alguns apresentam maior facilidade para o aprendizado de um novo idioma, pode-se ter várias classes diferentes do nível básico ao avançado, otimizando o tempo e o aprendizado dos alunos.

Através da LDB, tem-se garantido legalmente o direito de aprendizado de um segundo idioma para os estudantes do Ensino Médio ressaltando que, por estarmos inseridos em um mundo globalizado, a língua inglesa deve ser a disciplina obrigatória, e

se possível, deve-se dar a possibilidade do aluno também estudar o espanhol, considerando a importância desse idioma no Brasil, pela sua localização na América Latina, rodeado por países de língua espanhola e o já estabelecido forte comércio com esses países:

O conhecimento da língua inglesa é uma das maneiras de enriquecer o currículo e possibilitar ao trabalhador maiores chances de conseguir um trabalho. O Inglês, em alguns casos, é até mesmo pré-requisito para que o trabalhador possa ascender profissionalmente, o que também concomitantemente levaria a ser oferecido um salário mais elevado. Relacionando o aprendizado de uma língua com as atuais necessidades do mercado de trabalho a LDB, em seu artigo 2º, enfatiza que a educação é um dos principais elementos para a qualificação para o trabalho e “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Dessa forma, em seu texto, estaria garantido legalmente o direito do trabalhador a uma educação de qualidade que o prepare para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, assim como a grande importância do Inglês. Entretanto, falta o essencial, que seria colocar em prática o que está no texto da Lei para possibilitar que os estudantes tenham de fato uma educação pública de qualidade.

Uma das consequências que resultaram das medidas instituídas pela LDB de 1996, foi o surgimento do Plano Nacional da Educação (PNE), para o qual foi necessária regulamentação ou aprovação em lei específica. O PNE foi instituído pela Lei n.10.172, de 09/01/2001 (BRASIL, 2001), com duração estabelecida de dez anos. Saviani (2009) o considera como o ato que completa o ciclo da política educacional brasileira no século XX, tem grande importância no “[...] que se refere ao diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional”. (SAVIANI, 2009, p.37).

É a partir do PNE (BRASIL, 2001) que os Estados, Distrito Federal e Municípios teriam que elaborar planos decenais correspondentes, sendo estes avaliados pela União, destacando-se os seus objetivos de “[...] elevação global do nível de escolaridade da população [...]”, “[...] a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis [...]”, a “[...] redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...]”]; outra proposição importante é a de apesar dos recursos limitados destinados à educação no Brasil, aceita-se o “[...] desafio de oferecer uma

educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos [...]” mas que para isso é preciso ações constantes e progressivas.

O PNE apresenta preocupação com a estrutura escolar e as condições oferecidas aos alunos, assim como, com o currículo escolar que deve ser atualizado e interdisciplinar; com a formação dos professores, sua qualificação e formação continuada; com a diminuição da taxa de evasão e repetência; e com sistemas de acompanhamento da situação das escolas em território nacional. Não há menção direta das línguas estrangeiras ou a qualquer disciplina a ser estudada, pois o PNE tem prioridades diferentes, criar alicerces para que a educação possa ter sua qualidade melhorada e que os investimentos, por meio de impostos, sejam aplicados corretamente e para que os objetivos e metas em seu texto sejam cumpridos; entretanto, infelizmente, não houve aplicação e grande parte do que é defendido no PNE, encontra-se somente no papel.

Em seu texto, o Ensino Médio é considerado de importante papel para o desenvolvimento do futuro profissional dos estudantes: “[...] tanto nos países desenvolvidos quanto nos que lutam para superar o subdesenvolvimento, a expansão do ensino médio pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional.” (BRASIL, 2001, p.27); porém é importante ressaltar que, na época da instauração da LDB e do PNE, o Ensino Médio encontrava-se em segundo plano, pois como visto anteriormente, a educação, nas décadas anteriores, dava ênfase ao ensino profissionalizante. Segundo dados do IBGE de 1997, apenas 30, 8% da população de 15 a 17 anos, estava matriculada no Ensino Médio; ressaltando que a responsabilidade dos recursos destinados ao Ensino Médio está a cargo dos Estados e que os problemas a serem sanados são semelhantes aos do Ensino Fundamental citados anteriormente.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) foi o segundo PNE aprovado por lei, sancionado, sem vetos, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Apresenta, como uma de suas vitórias o aumento do investimento da porcentagem do PIB na educação, para 10%, então, dá-se importância à relação custo-aluno-qualidade. Há as preocupações tradicionais dos demais documentos educacionais, com os níveis de educação, educação inclusiva, formação de professores, qualidade, combate ao analfabetismo, entre outras; metas e estratégias, que se fossem cumpridas, melhorariam a qualidade do ensino como um todo, incluindo o inglês na sala de aula.

3.3 A municipalização do ensino público

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), segundo Brzezinski (2008), garante ao município maior liberdade de optar pela forma que julgar mais adequada para a organização do seu sistema de ensino, entre elas, um sistema de ensino próprio, integrar-se ao sistema estadual ou, como este, formar um sistema único de Educação Básica. Na prática, essa “liberdade”, pode ter se tornado um facilitador para a privatização da escola pública, devido ao uso de apostilas oferecidas pelo setor privado às escolas municipais, o que também inclui a preparação de professores para que eles possam se adequar ao material a ser utilizado, como Ortiz (2006, p. 72), nos apresenta: “[...] alguns casos, grupos empresariais chegam a, para todos efeitos práticos, assumir a orientação da política de educação do município, criando situações que violam aspectos importantes do direito à educação, como a adaptabilidade e a acessibilidade.”

Ao adentrarmos este século é notório que o Ensino Fundamental já se encontra cada vez mais municipalizado. A municipalização⁸, segundo Oliveira (2010), é uma herança da década de 1990 e da influência de organismos internacionais, como a OEA, a UNESCO, o BIRD e o BID, no estabelecimento da política educacional brasileira, seguindo o modelo de descentralização, com tendência a incorporar acriticamente as recomendações desses organismos. Portanto, pode-se observar a desconcentração de responsabilidades, ao distanciar o Estado dos municípios:

[...] tem representado uma redefinição e redistribuição, por força legal e da racionalidade econômica, das responsabilidades relativas aos diferentes níveis de ensino, “entre os níveis de governo”, implicando “delegação” de maior responsabilidade pelo ensino fundamental aos municípios, enquanto as demais esferas estaduais e central de governo ficam com a responsabilidade de oferta “prioritária” dos ensinos médio e superior, respectivamente. (SOUZA, 2010, p.100).

Como o ensino de Inglês, segundo a LDB e os PCN, é obrigatório a partir do 6º ano do Fundamental, diversos municípios já têm como encargo a contratação de professores de inglês para atuar em suas cidades, dessa maneira municípios maiores e com maior concorrência de vagas para concursos públicos poderão ter professores mais preparados pois, com a municipalização, a responsabilidade pela contratação estaria mais próxima, na própria cidade; porém isto não garante a qualidade do profissional e em

⁸ Na verdade, a municipalização não é uma ideia nova, em âmbito nacional, em 1957, Anísio Teixeira apresentou ao Congresso Nacional de Municipalidades, uma tese sobre a municipalização do ensino primário, onde o município encarregar-se-ia da primeira instância da escolaridade inicial, a escola primária, e em alguns casos a média e também a secundária. (SAVIANI, 2013).

municípios menores e de estados menos populosos, dificulta ainda mais. É importante ressaltar que, embora o Inglês seja obrigatório a partir do 6º ano do fundamental I, é de caráter optativo ao município instituir o ensino da LI nos primeiros anos do ciclo I, ou seja, do 1º ao 5º ano do Fundamental.

A razão para o aumento da municipalização do ensino, e quiçá aumento dessa responsabilidade e participação até mesmo no Ensino Médio, encontra-se a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado por legislação federal no final de 1996⁹.

Para Militão (2010), este é um fundo, a grosso modo, de natureza contábil, que retém, em cada unidade da federação, 15% dos principais impostos e transferências de cada Estado e seus respectivos municípios. Estes recursos, reunidos pelo FUNDEF, e redistribuídos para as esferas estaduais e municipais na proporção direta do número de alunos matriculados no ensino fundamental regular, fez aumentar rapidamente o processo de municipalização no estado de São Paulo, o que para o autor, é um quadro irreversível:

Com a implantação do FUNDEF, a municipalização do ensino fundamental apresenta-se como única alternativa para que os recursos municipais retidos pelo Fundo retornem para o controle do próprio município, evitando desta maneira um desfalque nas finanças municipais. Caso contrário, os recursos são repassados ao Estado para custear os alunos da rede estadual. Desta maneira, para não “perder” recursos de seu próprio orçamento, muitos municípios iniciaram uma verdadeira corrida por matrículas neste nível de ensino. (MILITÃO, 2010, p. 83).

A municipalização também cria um novo tipo de comércio pois, quando o Estado delega as funções que antes lhe pertenciam para a Prefeitura de uma cidade, torna mais propício ao setor privado, no caso sistemas de ensino que vendem suas apostilas para escolas particulares e públicas, o diálogo se torna mais direto entre estes sistemas e os responsáveis pela educação no município. Oferece-se então, um treinamento padronizado, porém impondo aos docentes prazos para aplicarem os conteúdos dessas apostilas, sem que muitas vezes haja preocupação com o aprendizado em si, mas apenas com o colocar o conteúdo resumido na lousa e resolver exercícios das apostilas.

Seguindo o mercado da educação apostilada, o Estado não necessitaria mais gastar com o material didático e não precisaria mais empregar equipes de supervisores, poderia

⁹ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997; foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (Fonte: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>; acesso em 18/09/2018)

apenas aplicar provas nacionais para acompanhamento dessas escolas, o que sairia bem menos dispendioso. A descentralização da educação garantiria maior autonomia administrativa para as escolas em seus municípios e estaria em consenso com as diretrizes gerais de organismos internacionais de desenvolvimento: “Segundo o BIRD, as instituições educacionais plenamente autônomas ficam facultadas a administrar seus recursos- não necessariamente para obtê-los – e capazes de criar um meio educacional adaptado às condições locais [...]” (LISBOA, 2010, p. 94).

A proliferação do setor privado na educação pública, segundo Adrião (2016), é muitas vezes apenas estabelecida, empresas privadas tornam-se gestoras da política educacional das cidades, não há participação democrática da população, o sistema público vai desaparecendo, o Estado não atuaria mais e o município passa arcar também com o material escolar, antes fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além de possibilitar um comércio, abrindo concorrência para que estas empresas de sistemas de ensino vendam o seu produto, os pacotes de serviços educacionais, de certa forma, abrem espaço para a corrupção. Ressaltando, ainda, que grandes grupos educacionais privados, que já ofereciam conteúdo para cursinhos pré-vestibular e para escolas de Ensino Médio, passaram a ver nos municípios, que são responsáveis pela Educação Infantil e Fundamental, um novo mercado.

Podemos fazer então uma analogia com a política educacional de 1834, que delegava às províncias a responsabilidade dos gastos com a educação, logo, as mais ricas poderiam oferecer melhores escolas, salários e melhor aprendizado, não que o oferecessem de fato. Dessa forma, atualmente, os municípios com maior arrecadação também podem proporcionar uma educação mais aprimorada, incluindo o ensino do inglês, através de concursos municipais que ofereçam salários razoáveis à profissão; obviamente os municípios mais pobres do Norte e Nordeste não conseguiriam oferecer o mesmo padrão educacional, muito menos ter a disponibilidade de ter professores qualificados ao ensino de um outro idioma; há, analogicamente, a mesma discrepância que havia entre o Colégio Pedro II, na então capital, e entre as escolas das províncias mais distantes e mais pobres, durante o século XIX.

Na atualidade, a discrepância de ensino pode estar entre cidades com maior arrecadação, como São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, entre outras, que teoricamente podem aplicar mais recursos na educação e teriam acesso a professores melhor qualificados para o ensino de um idioma estrangeiro, em relação às cidades com poucos recursos nas diversas regiões brasileiras. Para tanto, é necessário levar em consideração

a política educacional que cada prefeito pretende tomar; não há garantia nenhuma que um município mais rico em arrecadação municipal, vai ser eficiente em aplicar os recursos devidos no setor educacional, ou seja, aplicando em escolas, material didático e em salários mais dignos para os professores. Ao municipalizar, a educação fica à mercê da vontade política e consciência de cada prefeito, logo, para que essa situação não seja danosa, cabe ao Estado interferir e fiscalizar os recursos destinados às escolas municipais.

3.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, 1998 (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram escritos para complementar a LDB de 1996, no que diz respeito aos currículos escolares como um todo e todas as disciplinas que devem ser ensinadas em sala de aula, abrangendo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e também o Ensino Médio. Os PCN ressaltam a importância do aprendizado da língua inglesa, porém propõe a inserção no currículo somente a partir do 6º ano do fundamental. Os documentos apresentam a necessidade de que se aprenda a ler, escrever, ouvir e falar em inglês, porém não é explicitado como chegar a isso, quais métodos a serem utilizados e se os professores estão preparados para ensinar ao aluno desenvolvendo todas as habilidades linguísticas necessárias.

Ao analisar a importância dos PCN, Ferreira compreende que “[...] é importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, à construção da sociedade” (FERREIRA, 2014, p.148); logo, os PCN são de suma importância para a sociedade como um todo, garantindo, legalmente, que o ensino esteja padronizado pelo país e o ensino necessário ao cidadão, e que este possa ir além do âmbito profissional.

Para a análise de documentos, foram separados então, primeiramente os PCN que foram escritos para serem destinados aos primeiros anos em que se tem contato com a língua inglesa nas escolas públicas, ou seja, somente a partir do sexto ano do ensino fundamental, antigas 5ª a 8ª séries do 1º grau; posteriormente, foram analisados os PCN de língua estrangeira destinados ao Ensino Médio brasileiro.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira (PCN-LE) de 1998, estes abordam o

estudo de um idioma estrangeiro, utilizando a denominação anterior de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau. Levam em consideração as mais diversas questões, sociais, econômicas, o aprendizado em si, o porquê da importância de se aprender uma nova língua, quais os impactos e abordagens em sala de aula mas, principalmente, defendem a imprescindibilidade de um outro idioma no currículo. Além disso, analisam todos os aspectos da aprendizagem, a maneira de avaliar, qual o conteúdo a ser abordado, orientam didaticamente o professor em diversos quesitos para que possa haver maior aproveitamento e melhoria do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

Inicialmente, o documento vai além da importância do idioma para o mercado de trabalho e enfatiza que “[...] a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. (BRASIL, 1998, p.15)”. Entretanto, é também reconhecida a falta de qualidade no ensino de idiomas estrangeiros, o qual não é realizado na escola, levando à proliferação de cursos particulares de idiomas; mas, defende que o ensino de uma língua estrangeira deve sim ocorrer em sala de aula, simplesmente por ser função da escola o ensino do inglês como disciplina curricular.

Defende-se que é importante a continuidade e sustentabilidade do ensino de uma língua estrangeira, pois não é possível ter aprendizado de fato de uma língua proporcionando contato ao aluno com um novo idioma por apenas um ou dois anos escolares. Porém, para os PCN-LE, a necessidade de se aprender um novo idioma estaria mais vinculada à necessidade de leitura, seja esta técnica ou apenas para lazer, ressaltando também que, formalmente, é requerido uma outra língua apenas para exames vestibular e para cursos de pós-graduação que demandam somente a habilidade de leitura e compreensão. Desenvolver todas as habilidades linguísticas de ler, escrever, ouvir e falar, seria demasiado frente às possibilidades das escolas:

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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21).

É também reconhecida, frente à condição deficitária da educação nacional, a impossibilidade de se incluir mais de uma língua estrangeira no currículo, devido à falta de professores qualificados para tanto, pois se não é possível oferecer uma LE com

qualidade, no caso o inglês, logicamente diminui ainda mais a possibilidade de se incluir duas LEs no currículo. Já no caso do ensino de uma LE temos a seguinte situação: “[...] falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p.24) ”; além disso, há a falta de espaço na própria matriz curricular para que haja tempo hábil de aprendizado de mais uma LE.

O porquê de se aprender determinada língua estrangeira também é questionado, colocando que fatores determinantes podem ser históricos e devido à importância hegemônica de um idioma nas trocas internacionais, como no caso do inglês, por ser usado como idioma internacional para importação e exportação de mercadorias em âmbito mundial. Também em relação ao inglês, é destacado o fator do poder e da influência econômica norte-americana, que cresceu ao longo do século XX, “[...] principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. (BRASIL, 1998, p. 23)”

A falta de importância dada ao ensino e aprendizagem de uma LE é também considerada relevante nos PCN-LE, pois muitas escolas não a consideram como elemento importante na formação do aluno, além da disciplina não ter lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Outro problema apresentado é o fato de que em diversos estados a LE é colocada fora da matriz curricular, fora do horário regular e fora da escola, encontrada apenas em Centros de Línguas.

O aprendizado de uma LE envolve o desenvolvimento integral do indivíduo, para os PCN-LE levaria a uma nova experiência de vida, pois a LE pode significar uma abertura para o mundo, envolvendo o conhecimento de outras culturas. A sociedade deve ser reconhecida como parte de uma economia global, onde a informação é compartilhada instantaneamente, logo, é reconhecida a importância da LE para o indivíduo no mundo globalizado, informatizado e para sua inserção no mercado de trabalho:

O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 38).

Reconhece-se a importância do conhecimento de um outro idioma, no caso o inglês, como algo que pode abrir portas, aguçar a percepção, que vai além do acesso à informação, aumenta o conhecimento dos indivíduos e dos países como um todo. “A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes [...] (BRASIL, 1998, p.39 - 40).”

No quesito da hegemonia da língua inglesa na atualidade, não é apresentado no documento fatores como supremacia econômica e política norte-americana, mas sim é considerado importante tomar essa preponderância como fator favorável, que possa levar a discussões internacionais, discutindo as desigualdades entre países e grupos sociais, tornando a hegemonia do inglês como idioma internacional para tornar os indivíduos, ao invés de consumidores passivos de cultura e conhecimento, em criadores ativos.

Segundo o PCN-LE, para se decidir a importância de determinado idioma e a sua inserção no currículo escolar deve-se levar em conta fatores como o valor educacional e cultural de determinadas línguas; “[...] há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (BRASIL, 1998, p.40).” Porém, não se discute a possibilidade, quais as mudanças educacionais necessárias, para fornecer os dois idiomas a todos estudantes.

A língua estrangeira é considerada como construtiva e parte integrante da educação formal no Ensino Fundamental, faz o aluno refletir sobre a realidade social, política e econômica, constrói a própria cidadania; e, ao mesmo tempo, possibilita a discussão e conhecimento dos mais diversos temas e assuntos sobre as mais diversas sociedades, “[...] fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem. (BRASIL, 1998, p.43)”.

O PCN-LE tem relevância ao enfatizar o importante papel fundamental do inglês e de seu aprendizado na sociedade, considerando-o uma língua franca, pois está claramente inserido em todos os meios de comunicação, no comércio internacional, nas pesquisas e novas descobertas científicas e tecnológicas; é língua materna ou oficial em diversas partes do mundo, contudo relembra que deve-se apropriar da língua inglesa de modo crítico, usando-a em benefício próprio:

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, nos usos de tecnologias avançadas etc.). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato. (BRASIL, 1998, p.49).

O espanhol também fora reconhecido como idioma estrangeiro de grande importância para o Brasil, não apenas devido ao fato dos países fronteiriços falarem essa língua e as negociações com o Mercosul. O documento apresenta que, sobre o aprendizado do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América, “ [...] é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional.” (BRASIL, 1998, p.50). Deve-se levar em conta que, mas também devido às negociações com o Mercosul, fundado em 1991, recentes para o período em que o documento fora escrito, o espanhol como idioma a ser estudado era considerado relevante, principalmente no final da década de 1990.

Como coloca Gatti (2009), a partir das novas exigências legais, ou seja, após a LDB de 1996, houve um grande aumento de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para universalizar essa formação. No caso do professor de inglês, essa formação, ou mesmo a formação continuada, fica mais complexa pois, ele deve conseguir dominar o idioma, saber ensinar ao aluno, sem esquecer de enfatizar a necessidade, o porquê de aprender inglês.

Nos PCN, há o reconhecimento da importância do professor que deve saber abordar o aprendizado de uma nova língua, deve reconhecer a necessidade de saber trabalhar as habilidades linguísticas e de oferecer ao aluno conteúdo significativo. Não apenas trabalhar com cópias e traduções, pois o professor, como afirma o documento, deve considerar as teorias de aprendizagem e a interação aluno-professor e aluno-aluno, porém não é foco deste trabalho discuti-las, mas é importante ressaltar sobre o ensino de uma LE:

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias. Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua

está inserida. (LIMA, 2009, p. 189).

É interessante que, para que a Língua Estrangeira tenha realmente uma função formativa, é enfatizado que “[...] deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola.” (BRASIL, 1998, p.65); é notória a falta de interesse dos alunos pelas aulas de inglês, pois as aulas são muitas vezes maçantes, entre tantos outros problemas do ensino e do ensino de um outro idioma em escola pública. Afirmam, ainda, que, ao sair da escola, os alunos não aprendem praticamente nada. No documento também é considerada inaceitável a quantidade de horas por semana, no geral 2 horas, em que se ensina o inglês, pois para o aprendizado de um outro idioma a quantidade de aulas, intensidade e a contínua exposição à língua estrangeira são determinantes para o aprendizado contínuo.

Entretanto, não há a preocupação de que o aluno tenha uma certa fluência no novo idioma, talvez seria demasiado para tão pouco contato com o mesmo e também devido a questões como o preparo pedagógico e de conhecimento em si da língua estrangeira a ser ensinada pelos professores. Na verdade, impõe-se a separação entre o que se aprende na escola pública, muitas vezes somente um pouco de leitura no idioma estrangeiro, e os cursos livres de idiomas oferecidos no mercado, onde o ensino é privado:

O que percebemos é que o Governo assume de vez através dos PCNs o caráter diferenciado do inglês escolar em relação ao inglês de mercado. A LDB aponta para a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental a partir da 5ª série e de uma no ensino médio, com uma segunda optativa. A legislação legitima seu ponto de vista ao definir que a língua estrangeira escolar deve ser diferenciada da língua estrangeira de mercado: enquanto que no mercado a língua inglesa boa deve ser estudada em todas as suas características (as quatro habilidades linguísticas), na escola ela deve ser estudada na dimensão permitida pelas condições institucionais e sociais. Nessas condições, só uma habilidade, a leitura, é possível ser trabalhada. (SOUZA, 2005, p.194)

Propõe-se que os alunos possam ao menos interagir em outro idioma em situações cotidianas, praticando através das habilidades linguísticas de ler, ouvir, falar e escrever; contudo, no documento, há maior ênfase para que o aluno saiba ler em outro idioma e possa compreendê-lo. Não se enfatiza a necessidade de se aprimorar as habilidades orais, o que reafirma a pouca qualidade do ensino de idiomas, principalmente o público, no país:

A primeira demonstração de pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental, publicados pelo MEC em 1998. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas

estrangeiras como instrumento de comunicação oral”. (PAIVA, 2003, p. 62).

No documento não se questiona como aprimorar os docentes em sua formação e possibilitar a melhora de ensino e, conseqüentemente, que o aluno aprenda a falar uma nova língua. O que se estabelece para que o aluno aprenda é genérico, talvez para os dias de hoje, onde o acesso à informação foi facilitado a praticamente todas as classes sociais, as metas estabelecidas são simplistas, dificultando a evolução da importância e aprendizado da língua inglesa em sala de aula. Nos PCN-LE ficou estabelecido que “Ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (BRASIL, 1998, p. 66-67).

A partir dos PCN-LE, no que tange ao método para aprendizado de uma LE, não fora apresentado nada por meio de um modelo pronto e definitivo, mas são expostas conclusões sobre os métodos usados em sala de aula, principalmente antes da década de 1980, que provaram ser difíceis de serem aplicados, porque não fora possível utilizar somente um método, além de não ter sido efetuada uma análise empírica. O que se apresenta, a partir dos PCN, são abordagens diferentes, que permita, maior flexibilidade de ensino mediante relações sócio interacionais em sala, uso de abordagem cognitiva, e do envolvimento na negociação do significado; da abordagem afetiva, e da experiência de vir a se constituir um indivíduo discursivo em língua estrangeira; além da abordagem pedagógica, que considera o uso da linguagem como parte central do que o aluno tem de aprender.

No documento também se encontram sugestões pedagógicas para que o aluno

possa aumentar seu contato com a língua estrangeira, dentro e fora da sala de aula, considerando importante o uso de maior variedade de recursos, sejam estes jornais, revistas, vídeos, músicas e computadores. É considerado importante deixar mais clara a importância de uma língua estrangeira e de sua vinculação com o mundo exterior. A tecnologia e o acesso à informática são considerados fundamentais aliados do professor, desde que este saiba qual conteúdo possa enriquecer a aula e consolidar o aprendizado. Finalmente, apresenta-se a importância dos professores, de sua atuação em sala e da formação continuada:

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 109).

Na concepção de Gileno (2013) os PCN tem como um dos pontos positivos o fato de terem sido redigidos após vários debates, envolvendo professores e especialistas na área de ensino de idiomas, tornando-se um documento importante para se discutir as razões de se ensinar uma LE nas escolas e também para tentar recuperar o prestígio da própria língua inglesa no currículo, pois em diversas escolas públicas a disciplina era tratada apenas como uma peça complementar, uma atividade, o que aumentava o desinteresse e desmotivação por parte dos professores e alunos.

Como ressalta Garcia (2001) “Os PCN da língua inglesa, que tem a função de ser um catalisador de ações na busca de melhoria da qualidade da educação brasileira, sugere ao professor o uso de temas ou de aulas temáticas para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental.” (GARCIA, 2001, p.14). Para Garcia (2001), constata-se que existe a proposta de mudar a maneira de ensinar e seguir métodos mais práticos e que chamem a atenção do aluno, entretanto deve surgir do professor essa vontade, capacidade e a responsabilidade de fazer com que o aluno aprenda e coloque em prática o que está sendo dado.

Entretanto, mesmo após a publicação dos PCN, permanece a necessidade de mudar métodos e a forma de abordar o ensino, enfatizando a importância do idioma na atual realidade de mercado de trabalho e de um mundo globalizado, preparar o professor de inglês, para que este além de saber o idioma, saiba ensiná-lo. Nessa concepção, consideramos que deve haver melhor formação de professores, aperfeiçoamento através

de formação continuada e proposta de carreira, com salários melhores. Deve vir, não apenas do Estado, mas também através da conscientização da população, para que finalmente haja a aplicação das políticas públicas e que estas se tornem reais, que coloquem no mercado profissionais preparados e que o ensino de inglês de qualidade exista.

3.4.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna, 2000 e 2006

Os PCN-EM do ano 2000, são bem mais sucintos ao referirem-se às línguas estrangeiras, pois o documento apresenta apenas oito páginas exclusivamente dedicadas aos idiomas estrangeiros. Inicialmente, é ressaltada a carência de professores com formação linguística e pedagógica, assim como o reduzido número de horas por semana para estudo de um idioma estrangeiro; fatores que impossibilitaram a aplicação efetiva de textos legais que eram direcionados ao aprendizado de um idioma em sala de aula, levando “[...] 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.” (BRASIL, 2000, p. 25).

A predominância do inglês no currículo escolar é considerada fator primordial por ter prejudicado o aprendizado de outros idiomas e o interesse de profissionais na qualificação para ensino de um outro idioma que não fosse o inglês.

Outros problemas ressaltados, no documento do ano 2000, e bem contundentes com a realidade de ensino de inglês no Brasil, são o da falta de material didático e de professores qualificados, que levam a predominância do estudo de estruturas gramaticais e da escrita em sala de aula. Além disso, para o aprendizado de fato de um novo idioma recorre-se aos institutos especializados (escolas de idiomas particulares e institutos públicos especializados no ensino de idiomas), o que retiraria a responsabilidade de ensinar outro idioma da escola regular.

Nos PCNs (BRASIL, 2000) defende-se que a Língua Inglesa não seja a única opção a ser oferecida aos alunos, cita-se que há monopólio do inglês como língua nas escolas públicas nas últimas décadas, referindo-se à LDB que garante a possibilidade de inclusão de uma segunda língua estrangeira moderna no currículo, como apresentado anteriormente. É considerado que é importante pensar além do mercado de trabalho, mas também no atendimento às diversidades, aos interesses locais; regiões como as do Sul do

país, podem oferecer outros idiomas modernos, de acordo com a comunidade que colonizou a região, ensinando idiomas como o italiano ou o alemão.

Na época da publicação dos PCNs (BRASIL, 2000), o espanhol era um idioma que estava angariando cada vez mais estudantes, principalmente por razões geopolíticas, devido ao Brasil estar cercado por países que falam espanhol e estar participando do Mercosul, por isso é defendida a inserção de outro idioma além do inglês.

No texto há ênfase para a inclusão de outro idioma estrangeiro moderno, além do inglês, porém, não discute os recursos para tanto, além da disponibilidade de profissionais qualificados. Acreditamos que, se apenas um idioma estrangeiro já enfrentava dificuldades para ser ensinado, conforme discutido anteriormente, quanto mais dois idiomas estrangeiros. De maneira geral, a importância da LI no currículo e de seu ensino nas escolas, ainda tem muito que mudar:

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. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não inclui, entre as competências a serem avaliadas, a língua estrangeira. A LDB introduz a obrigatoriedade do ensino de LE, mas nas políticas educacionais, o espírito que as conduz é, ainda, a da LDB de 1961 que coloca como obrigatórias apenas as disciplinas: português, matemática, geografia, história e ciências (PAIVA, 2003, p.68)¹⁰.

Nos PCNs (BRASIL, 2000), é admitido, que o Inglês, embora obrigatório, enfrentava diversos problemas em seu aprendizado, como a falta de prática dos alunos em ouvir e falar a língua em sala pois os professores focavam na norma culta, no estudo da gramática e na prática escrita. É defendido que haja interdisciplinaridade, pois o vocabulário a ser visto em determinada disciplina, pode ser visto simultaneamente em Inglês.

Entretanto, nos PCNs para o Ensino Médio de 2006, foram publicados maior número de páginas dedicadas às línguas estrangeiras, em torno de trinta e sete páginas, e um dos problemas levantados é o de que não se aprende inglês na escola pública regular; logo, para se aprender esse idioma, o aluno teria que procurar uma escola de idiomas particular. É apresentado que, apenas algumas vezes, há a opção oferecida por determinadas escolas públicas que possuem um centro de idiomas e dividem os seus alunos segundo o seu nível linguístico em salas de aula diferenciadas, o que possibilitaria

¹⁰ Atualmente, março de 2019, os livros didáticos são oferecidos pelo governo federal, inclusive os de LI.

a melhora do aprendizado. No caso específico do Estado de São Paulo, há as seguintes oportunidades para os alunos das escolas públicas:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não ignorando os limites e a insuficiência do ensino de línguas estrangeiras na grade curricular, propõe cursos de inglês para os alunos do Ensino Médio (além de cursos de espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, conforme a demanda de cada região, para alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA), oferecidos nos Centros de Estudo de Línguas (CELs). Ao todo, mais de 200 unidades funcionam no Estado de São Paulo. O curso de inglês possui dois módulos semestrais e o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo informa que “o ensino é ministrado por professores diplomados”. A nosso ver, os CELs marcam o espaço diferenciado, em condições diferenciadas que se assemelham aos cursos livres de idiomas, como local privilegiado de aprendizagem de línguas. Há ainda a oferta de cursos de inglês e espanhol *online*, destinados aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por meio do ambiente virtual da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP) criada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 57.011, de 23 de maio de 2011, com a finalidade de oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos às necessidades de grupos específicos da população. A oferta de programas que ampliem as oportunidades de aprendizado de idiomas para os alunos da escola pública é uma alternativa louvável, porém não resolutive, sequer paliativa, para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, pois tratam-se de programas extracurriculares e, portanto, não obrigatórios, fora do espaço e do currículo da escola regular, onde permanece a imensa maioria de nossos alunos e professores de línguas estrangeiras. (PUCCI, 2017, p. 34).

No documento de 2006, a função do aprendizado do idioma estrangeiro seria “[...] a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.” (BRASIL, 2006, p. 90). Visava ir além de ensinar o idioma, formando indivíduos e desenvolvendo o senso de cidadania.

Há intensa discussão sobre a inclusão e exclusão social, relacionando também aos avanços tecnológicos e a inclusão digital no Brasil. A necessidade do inglês no currículo é considerada realista e é reconhecida pela sociedade de maneira geral, devido principalmente ao mercado de trabalho e a globalização, porém, o texto apresenta a ideia de que isso é apenas parcial e que o ensino de um idioma estrangeiro deve ir além desses fatores:

Sem esse discernimento, o raciocínio “globalizante” poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como “imprescindíveis” para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bens sociais e direitos do cidadão que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da

heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística. (BRASIL, 2006, p. 96).

Para os PCNs (2006), a linguagem, a cultura e o conhecimento não devem ser considerados abstratos e desvinculados dos contextos socioculturais, devem ser considerados dinâmicos e em processo de transformação constante. A LE é dinâmica e envolve diversas culturas e conhecimentos, levando à inclusão social. “Talvez seja redundante, mas não inoportuno, reforçar que um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem, mas pode trabalhar a favor da inclusão.” (BRASIL, 2006, p. 97). Na concepção de Gileno (2013), o conhecimento de uma LE vai além do fator econômico e ressalta outras melhorias ao cidadão que são enfatizadas nos PCNs sobre o papel educacional da LE, que é muito mais do que um simples conjunto de habilidades linguísticas:

Em linhas gerais, a aprendizagem de uma LE levaria a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentaria a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolveria maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribuiria para desenvolver a percepção do aluno da própria cultura por meio do contraste com as culturas estrangeiras [...] (GILENO, 2013, p. 32).

A proposta do texto de 2006 considera importante que o professor almeje educar por meio do aprendizado da língua estrangeira, entretanto, considera como “novidade” a proposta de incluir doravante o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras; o que, em nossa opinião, revela um atraso, pois uma das principais utilidades de um idioma é a fala e poder se comunicar por meio dele, porém o próprio documento ressalta a triste realidade das aulas de inglês na grande maioria das escolas públicas: são citados três professores que se decepcionaram com as aulas de Inglês nas escolas públicas em que estudaram, pois apresentavam problemas como o de se aprender apenas gramática e tradução em sala de aula, além do despreparo dos professores para poder ensinar a falar um novo idioma.

O documento não discute, precisamente, o que seria necessário fazer para mudar o quadro da defasagem de aprendizagem da LE em sala de aula das escolas públicas brasileiras, mas a melhora da qualidade da formação de professores, a formação continuada, especializando os professores de idiomas, assim como melhores salários e plano de carreira, seriam opções relevantes para uma mudança nesta situação. Porém, os PCNs (2006) determinam como uma das soluções, apenas um maior enfoque na

comunicação oral no Ensino Médio, e apontam fatores importantes que atrapalham esse aprendizado, sendo as principais razões:

[...] estruturais (o número de anos em que a disciplina é oferecida nas escolas é a razão mais freqüente) e pedagógicas (o conteúdo do que é ensinado é irregular; por exemplo: há ênfases diferentes de escola para escola – no conhecimento gramatical, no desenvolvimento de leitura – além de repetição de conteúdo disciplinar de uma série para outra). (BRASIL, 2006, p. 120).

Coloca-se como solução necessária o uso prático da língua usando situações reais de aprendizado, diálogos com expressões mais utilizadas na língua estrangeira, para que o aluno possa encontrar utilidade no que está aprendendo através da prática de situações reais do dia a dia dos alunos. Em teoria, os PCNs apresentam apontamentos importantes para a melhoria do ensino em sala de aula. Não apresenta, entretanto, como tornar essa teoria real, como aplicar as políticas públicas e como chegar realmente às mudanças, previamente aqui estudadas, necessárias em sala de aula.

3.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a norma estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar os rumos que a Educação Básica no país deve tomar. Entretanto, fora aprovada, no caso a BNCC do Ensino Médio, somente em 2018, pelo Conselho Nacional da Educação, e irá entrar em vigor em 2022; já a BNCC do Ensino Fundamental, foi aprovada em 2017 para entrar em vigor em 2020. A BNCC porém, já encontrava-se prevista na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Art. 26, nos traz que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum;” (BRASIL, 1996). A BNCC também deve estar em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); como encontra-se em seu texto: “[...] a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2013, p.5).

A BNCC se autodenomina como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico das aprendizagens essenciais a todos os alunos e que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos dos mesmos em conformidade com o PNE, visando, da mesma forma que os documentos anteriormente analisados, à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para

tanto, a BNCC baseia-se no desenvolvimento de competências, que assegurem aos estudantes as aprendizagens essenciais e desenvolvimento, sendo “[...] competência definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2013, p.8); sendo estas competências consideradas no documento como “[...] expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos estudantes” (BRASIL, 2013, p.23). Dessa forma relacionando a globalização, a formação do trabalhador e as competências, temos que:

Assim a globalização não dispensa a educação, mas exige ações pedagógicas que enfatizem os objetivos que desenvolvem as habilidades que configuram a performance do trabalhador, considerada como a expressão da competência. A competência relaciona-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, qualificação e experiência social. (MARTINS, 2000, p. 6).

O documento é então referência para a formação dos currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e das redes escolares para Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo importante para o alinhamento entre estes; também para que haja alinhamento na formação dos professores, na avaliação e elaboração de conteúdos escolares, para existir um patamar comum de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros. A BNCC tem então o papel de explicitar as aprendizagens essenciais para todos os estudantes, expressando a igualdade educacional; logo, as instituições devem ter o foco na equidade, reconhecendo as diferentes necessidades dos estudantes.

Na BNCC prega-se que a União, Estados e Municípios somem seus esforços para construir os currículos, porém a formação inicial e continuada de professores permanece como responsabilidade da União, sendo esta fundamental para poder haver aplicabilidade da própria BNCC. A União também é responsável pela avaliação e elaboração de materiais pedagógicos e pela infraestrutura educacional.

Para poder atuar nacionalmente, a BNCC requer o monitoramento pelo MEC e colaboração de organismos como o CNE, Consed e Undime, pois o Brasil com sua dimensão continental e com tantas desigualdades regionais requer e depende do trabalho em conjunto de instâncias técnico-pedagógicas. É possível, teoricamente, examinar os alunos do país como um todo, avaliar o seu aprendizado e tentar diminuir as desigualdades entre as regiões, o que pode gerar questões polêmicas em relação à própria BNCC:

Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior

fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa? (SILVA, 2007, p. 375).

A língua inglesa no Ensino Fundamental é apresentada pela BNCC como criadora de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e plural, contribuindo para a cidadania ativa, abrindo novos percursos para a construção de conhecimentos. O inglês é então denominado língua franca, língua estrangeira obrigatória no currículo escolar pois, graças à sua propagação por todo o mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, tornou-se uma língua intercultural. A extrema importância da língua inglesa para todos os estudantes é ressaltada em diversos fatores na BNCC:

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2013, p. 240).

Para o ensino da LI no Ensino Fundamental, a BNCC divide seu ensino em quatro eixos organizadores, resumidamente:

- O eixo da Oralidade, envolve práticas de linguagem no uso e produção oral, pedagogicamente seria interessante trabalhar com recursos midiáticos (cinema, internet, televisão, etc.);
- O eixo da Leitura, trabalha com a interação do leitor com o texto escrito, metodologicamente a leitura deve ser organizada em pré-leitura, leitura e pós-leitura, o que potencializaria a aprendizagem e aumentaria o significado para os estudantes;
- O eixo da Escrita, é uma prática social que dá aos alunos a oportunidade de agir com protagonismo; o eixo dos Conhecimentos linguísticos envolve práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, mas de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.
- O eixo da Dimensão Intercultural que parte do princípio de que as culturas, especialmente na atualidade, estão em constante interação e (re)construção, são cenário da língua inglesa como língua franca, mas que deve priorizar a reflexão sobre as relações entre língua, identidade e cultura e o desenvolvimento da competência intercultural.

Para o Ensino Médio na BNCC, ressalta-se que, em conformidade com a LDB de

1996 (BRASIL, 1996), a LI tem o seu ensino obrigatório, pois é uma língua de uso mundial, múltipla em sua variedade de usos, usuários e funções na atualidade. No aprendizado da LI os estudantes reconheceriam o caráter fluido e dinâmico do idioma; as formas tradicionais de ensino que, como citadas no texto, seriam voltadas para correção gramatical, precisão, imitação e padronização; deveriam ser substituídas por práticas discursivas voltadas para a inelegibilidade, a criatividade, além do estudante compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, podendo assim agir e posiciona-se criticamente em âmbito local e global. Para a BNCC o ideal de aprendizado e utilização da LI seria:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013, p.477).

Não apenas refletem os problemas de ensino da língua inglesa, mas os problemas gerais do Ensino Médio como um todo e estão apontados na BNCC, como por exemplo, o desempenho insuficiente dos alunos nos últimos anos do Ensino Fundamental, a organização curricular excessiva atual do Ensino Médio e a abordagem pedagógica distante da cultura juvenil e do mundo do trabalho, o qual está marcado pela rápida transformação do desenvolvimento tecnológico e apresenta um cenário cada vez mais complexo e dinâmico, gerando incertezas. Na BNCC, consideramos que fica clara a relevância do inglês, a necessidade de um aprendizado voltado para o uso da língua, não apenas com regras gramaticais e repetição, além da importância para o mercado de trabalho da atualidade. Para Saviani (2016), ao descrever a importância da BNCC e dos documentos legais como um todo, a educação tem relevância não apenas para o indivíduo, mas para a Nação como um todo:

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. (SAVIANI, 2016, p.82).

De maneira geral, não apenas a BNCC, mas os documentos vigentes como um todo, estabelecem a língua inglesa como idioma obrigatório e reconhecem a sua relevância para a sociedade atual, não apenas no mercado de trabalho, mas como idioma

da comunicação e gerador de conhecimentos. Porém, é necessário que as garantias e o que foi apresentado nos documentos sejam colocados em prática; sabemos que os professores precisam ser capacitados, além da necessidade de haver formação continuada para melhorar no ensino. Obviamente, o caminho a ser seguido será árduo até chegarmos a um ensino de inglês efetivo, chegarmos a qualidade de ensino público como um todo, que se encontra garantida desde a Constituição de 1988, mas está apenas no papel.

É importante que as garantias legalmente oferecidas à população não sofram alterações, pois decisões políticas erradas podem alterar documentos já existentes, fazer deixar de vigorar documentos ou criar novos que retirem recursos da educação, tanto financeiros como jurídicos, afetando ainda mais a qualidade educacional brasileira; qualquer alteração deveria demandar acordo da população, conscientização não somente por parte dos professores mas de um conjunto de cidadãos, se não há cobranças e se não há atenção de todos, as condições irão piorar.

No próximo capítulo, foi feita uma busca por teses e dissertações escritas recentemente, ou seja, nos últimos quinze anos, até 2018, que se preocuparam não somente com a história da legislação voltada à língua inglesa no currículo escolar brasileiro, mas também que pesquisaram os documentos que abordam o ensino de idiomas, procurando quais são as suas respectivas análises sobre a importância desses documentos para alunos, professores e para a melhoria do ensino de inglês em nossas escolas públicas.

CAPÍTULO IV – AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS E PESQUISAS ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO ESCOLAR

O estudo de idiomas é um tema demasiadamente complexo, pois envolve diversas áreas e possibilidades de estudos, possibilitando ao pesquisador trabalhar com enfoque na Didática, estudando os professores, alunos e a eficácia do aprendizado de inglês em sala; pode-se discutir a idade escolar que seria mais eficaz para se iniciar o aprendizado de um novo idioma, assim como as políticas educacionais que poderiam auxiliar na implementação da língua inglesa no Ensino Fundamental I. Pode-se desenvolver pesquisas sobre o que seria fundamental no idioma para o aprendizado no Ensino Médio, montando apostilas ou livros didáticos a serem utilizados pelos professores; além de como aplicar em sala de aula as habilidades imprescindíveis ao aprendizado de inglês, o ler, falar, escutar e escrever. Pode ainda ser trabalhada a formação inicial e a formação continuada de professores de inglês, entre outras. Há uma gama infinita de estudos a serem realizados os quais podem envolver alunos de Pedagogia, Letras, Educação, etc., construindo dissertações e teses importantes para a melhora do ensino público brasileiro.

No caso da presente Dissertação, a história das políticas educacionais e das alterações na legislação voltadas para a língua inglesa foram fundamentais para a compreensão dos problemas atuais de déficit ou mesmo falta de aprendizado de LI na maioria das escolas públicas brasileiras. A legislação atual vigente teve maior preocupação com a importância do inglês em nossa sociedade, mas para chegar a tanto foram mais de 200 anos de história do ensino do inglês em solo brasileiro:

[...]percebe-se que a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada, implica compreender como a educação se constituiu e se desenvolveu historicamente de modo a se colocar como um problema de caráter nacional. (SAVIANI, 2001, p.1)

Fora importante traçar o contexto histórico da língua inglesa para concluir que, de fato, a educação, mesmo o ensino público, foi por longo período voltado às elites brasileiras, houve nas primeiras décadas do século XX movimentos voltados para a alfabetização e, posteriormente, um longo período em que a educação se voltou para a profissionalização dos trabalhadores, ou seja, formação de mão-de-obra. Logo, a língua inglesa permaneceu por quase dois séculos como privilégio de uma parcela pequena da população brasileira.

As mudanças vieram a partir das novas políticas educacionais e do período pós promulgação da Constituição de 1988 e com o estabelecimento da Lei de Diretrizes de Bases, conforme Ferreira (2014, p.147). “[...] as mudanças vivenciadas nas últimas duas décadas na educação brasileira estão envoltas na evolução das LDBs e, especialmente, no uso de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a construção de uma educação inclusiva, cidadã e de qualidade. ”

Considerou-se necessário encontrar as pesquisas que trabalharam com as alterações da legislação da LI no currículo das escolas e também os trabalhos que analisaram os documentos que envolvem o estudo da LI. Portanto, em relação ao referencial teórico pode-se dividir a discussão em três grandes eixos, primeiramente a *História das políticas públicas de Língua Estrangeira, Políticas públicas e língua inglesa*, e, finalmente, *A língua inglesa no currículo escolar*; os quais disponibilizaram diversos trabalhos relevantes à presente pesquisa.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a investigação dividiu-se em dois momentos, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico envolvendo os principais autores que discutiram as políticas públicas relacionadas às línguas estrangeiras e, posteriormente, foi feita a análise documental das leis, parâmetros e procedimentos legais que se referiram aos estudos de idiomas no currículo escolar.

Para demonstrar a relevância da temática proposta e suas principais tendências foi feita uma busca por teses e dissertações que, a partir do ano de 1996, analisaram as políticas públicas e a inserção da língua inglesa no currículo, mas, devido a pesquisa ter envolvido também a parte histórica das políticas públicas, foram feitas buscas por trabalhos que também abrangessem essa temática na História. Justifica-se o recorte temporal, o ano de 1996, por ser quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada e, a partir dela, resultaram os outros documentos nacionais que foram analisados. Procurou-se não analisar dissertações e teses que tivessem trabalhado especificamente com formação continuada, metodologia de ensino da LI, ou que tivessem sido muito sucintas ao trabalhar com as políticas públicas em si; ou que tivessem trabalhado com políticas públicas voltadas especificamente à língua espanhola.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foi escolhida para compor o corpus investigativo por ser umas das maiores do mundo que abrangem teses e dissertações. A BDTD foi criada e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB). Como consta em seu website, para definição do projeto da BDTD foi criado um

comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) e representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da Secretaria de Educação Superior (SESU), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Por meio da busca no repositório foi possível realizar a construção do instrumento de pesquisa: “Conjunto de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado publicadas entre 1996 e 2018”, escolhido o ano de 1996, por ter sido o ano de publicação da LDB, para então possibilitar a análise dos dados levantados e construção dos eixos de análise para serem analisados.

Para delinear o corpus investigativo foi feita a escolha das palavras chaves e termos para efetuar as tentativas de busca, mas previamente pensando em termos específicos, que condissessem com o que queria ser pesquisado durante a dissertação, para que possibilitasse o retorno dos trabalhos que estivessem relacionados com a temática a ser discutida, de modo a ter acesso a um maior conjunto de trabalhos especificamente relacionados ao tema a ser discutido, chegando então à escolha dos eixos anteriormente mencionados.

Procurou-se afunilar ao máximo os procedimentos de busca no repositório, as palavras chaves foram relativamente específicas e possibilitaram que o número de trabalhos encontrados fosse menor e possível de analisá-los com mais atenção, mediante a leitura dos resumos e, dessa forma, confirmar ou não o vínculo com a temática a ser estudada. Anteriormente à definição dos eixos, já havia sido utilizado termos como “língua inglesa”, que forneceu mais de 3500 resultados, “políticas educacionais” que resultaram em mais de 5500 trabalhos e “história da educação”, mais de 21 500 trabalhos.

Ao iniciar a busca pelo termo “História das políticas públicas de Língua Estrangeira” o resultado foi de apenas 139 trabalhos, destas somente 6 pesquisas trabalharam com o ensino da língua inglesa e suas respectivas políticas públicas, sendo que, entre estas, a maioria optou por um período histórico mais específico, século XIX, a Era Vargas, ou o século XXI. Primeiramente foi feita a seleção por meio dos títulos dos trabalhos que convergiam para o que se almejava encontrar, posteriormente a leitura destes resumos e sumários, para poder então confirmar o interesse para o enriquecimento da pesquisa.

A segunda busca ocorreu pelo termo “Políticas públicas e língua inglesa”, mais específico para a presente dissertação, retornando com 239 trabalhos, porém após leitura do título, resumo e sumários, apenas 13 novos trabalhos foram relevantes para serem selecionados, pois estas trabalharam com o tema do inglês no currículo e as suas políticas públicas, e que, após leitura dos resumos e sumários, também fizeram algumas análises sobre a perspectiva histórica do ensino de língua inglesa no Brasil.

Finalmente, para a terceira seleção de trabalhos, foi utilizado o termo “A língua inglesa e o currículo escolar”, que resultou em 252 trabalhos, foram então encontrados mais 10 novos trabalhos que se identificaram com a temática a ser pesquisada.

Para a recuperação de dados e informações que serviram de base para essa investigação, as fontes foram organizadas e sistematizadas, mediante a construção do instrumento de pesquisa “Conjunto de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado publicadas entre 1996 e 2018”. Foram destacados neste instrumento de pesquisa, primeiramente através da leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos das teses e dissertações encontradas na busca, sendo selecionadas as que trabalharam com história das políticas de língua inglesa e/ou analisaram os documentos atuais que discorrem sobre as políticas públicas referentes à língua inglesa no currículo; posteriormente, essas teses e dissertações foram também analisadas através de seus respectivos sumários, para poder ter maior precisão de análise e verificar se eram realmente úteis para enriquecer a presente dissertação. No apêndice podem ser encontrados os resumos, palavras-chave de todas as dissertações e teses analisadas neste capítulo, por eixo e em ordem cronológica.

4.1 Eixos de análise dos estudos e pesquisas encontrados

As teses e dissertações, as quais serão relatadas abaixo, foram analisadas para enriquecer a presente dissertação a partir dos três eixos de análise, conforme evidenciado anteriormente: Eixo Temático 1: “História das políticas públicas de Língua Estrangeira”, Eixo Temático 2: “Políticas públicas e língua inglesa”, e, Eixo Temático 3: “A língua inglesa no currículo escolar”.

- Eixo 1 - “História das políticas públicas de Língua Estrangeira”.

A primeira pesquisa analisada foi a de Souza (2005), em sua tese de doutorado defendida na Unicamp, *O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil:*

discurso, história e educação, teve como objetivo compreender o percurso dos sentidos das línguas estrangeiras no Brasil a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux, e através dela, uma alternativa para o ensino de línguas na rede pública de ensino.

O autor adotou como referências teóricas Pêcheux (1968), Orlandi (2001), Piaget (1979) e Bakhtin (1992). Foi feita uma análise da história das línguas estrangeiras no país desde 1500 até o governo Fernando Henrique de 2002, para tanto, foram dedicadas 110 páginas de um total de 338 páginas, sempre utilizando a legislação educacional correspondente para tal análise. O trabalho chega a conclusão de que deveriam ser propagados os centros de línguas públicos para a melhoria do ensino de idiomas no Brasil, como um processo de identificação subjetiva e entende, a relação pedagógica a partir de uma concepção não-subjetiva de sujeito.

Na tese de Costa (2007), também defendida na Unicamp, intitulada *Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro. Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso*, teve como objetivo a análise do ensino de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental e a formação continuada de professoras de idiomas. Foi feito um estudo de caso através de entrevistas com professoras e foram utilizados como instrumentos de pesquisa qualitativa adequados a pesquisas cujas perguntas foram como e por que, e através da observação de aulas de inglês.

O trabalho aponta, em relação ao tema da presente dissertação, que foram analisadas as políticas públicas brasileiras que abordaram o estudo de idiomas, na tese foram dedicadas 20 páginas (de um total de 358 páginas), abordando a LDB de 1996 e os PCN.

Carvalho (2010), na dissertação *A Língua Inglesa no Ensino Básico: processo de identificação no contexto de uma escola pública*, teve como objetivo verificar os diferentes efeitos de sentido produzidos por discursos e investigar sua interferência no processo de identificação. Foi adotada uma abordagem transdisciplinar, através da Análise de Discurso, Psicanálise, Filosofia e Estudos Culturais. Para a análise de discurso, o referencial teórico utilizado foram os autores Michel Pêcheux, Michel Foucault, Jacques Lacan e Stuart Hall.

No que se refere a presente pesquisa, foi feita uma análise histórica do ensino de LE no Brasil, em 30 páginas (de um total de 114), dedicadas ao assunto, porém predomina a análise de métodos de ensino de idiomas e predomina a discussão sobre o ensino de

idiomas no século XIX; outros capítulos do trabalho referem-se a representações do ensino de idiomas no país e entrevistas com professores de inglês. Conclui-se que o sujeito aprendiz de inglês, no contexto de uma escola pública, identifica-se com a representação do lugar ocupado pelo falante de inglês.

Costa (2014), em sua dissertação defendida na UFAM e intitulada *Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas*. Teve por objetivo compreender como se configuram as Políticas Linguísticas propostas para a rede estadual no estado de Amazonas e como na prática elas se concretizam em escolas públicas de Manaus. A pesquisa teve como principais referenciais teóricos a Análise de Discurso de Michel Pêcheux (1975) e Eni Orlandi (1999).

Foi feita uma análise histórica do ensino de língua estrangeira no Brasil, entretanto em apenas três páginas, além de uma análise dos efeitos da globalização na nova configuração da sociedade, defendendo a democratização do saber e a formação dos cidadãos. Finalmente, fora apresentada a influência do estudo da LI e das leis federais, principalmente os PCN e sua implicação nas políticas estaduais no Amazonas. Conclui-se que há grande importância da participação do professor e da comunidade como atores do processo educacional na elaboração das políticas educacionais.

Na dissertação de Rocha (2016), “*O ensino de língua estrangeira em Niterói: Um Olhar Político-Linguístico*”, o objetivo principal foi o de traçar um panorama geral das ações realizadas pelo município de Niterói e pelo estado do Rio de Janeiro nas políticas para o ensino de LE. Adotou como referências teóricas Blanchet (2009), Calvet (1993), Chaudenson (1996), Cooper (1997) e Rajagopalan (2013).

Foi feita uma análise histórica sucinta, em cinco páginas, sobre o ensino de línguas estrangeiras, principalmente no estado do Rio de Janeiro e, entre suas conclusões, destaca-se o privilégio das elites durante os dois últimos séculos no Brasil. A autora trabalha principalmente com a LDB, mas o que predomina na dissertação é a análise das escolas e o ensino bilíngue em Niterói, RJ. Por fim, foi apresentada como principais problemáticas de ensino a formação docente ineficiente e a violência nas escolas; como solução seria necessária uma política linguística com planejamento mais eficaz.

Na pesquisa de Santos (2017), da Universidade Federal de Sergipe faz, a tese *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*, nos apresenta uma análise bem contundente do ensino de língua inglesa no Brasil do século XIX, teve como objetivo, identificar, no cenário educacional do Brasil oitocentista, as lutas por um espaço para o ensino do inglês, para tanto, a autora examinou a legislação

para o ensino de línguas ou relacionada aos assuntos referentes ao inglês, visando acompanhar o percurso traçado pela língua inglesa em busca de conquista de espaço, enfatiza também, a importância do Colégio Pedro II para a educação no século XIX.

As fontes utilizadas foram a legislação do século XIX, alguns compêndios oitocentistas e jornais do período, tendo a combinação dessas três fontes sido importantes para comparar e contrastar as informações pois, foram documentos que envolveram professores ou o ensino de inglês no país e a sua importância na sociedade. A pesquisa realizada foi baseada nos conceitos da Nova História Cultural, a partir de algumas perspectivas, como, por exemplo, o estudo das práticas, teve como referencial teórico Burke (2008) e Ginzburg (2001). A autora conclui que o ensino de idiomas era predominantemente voltado à gramática e tradução e que foram poucas as inovações verificadas nos materiais publicados, mesmo estando envolvidas em um discurso por práticas mais indutivas, recorrentes desde o século XVI.

- Eixo 2 “Políticas públicas e língua inglesa”,

Entre os trabalhos selecionados para enriquecer a pesquisa, primeiramente temos, Oliveira (2003), na dissertação *Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo* da Unicamp, teve como objetivo elaborar um estudo que dissertasse sobre os fatores configurantes das políticas de ensino de línguas estrangeiras em uma escola pública do estado de São Paulo e que determinasse o processo de constituição do discurso do professor de inglês. Para o referencial teórico foram adotados os estudos de Althusser (1970) e Foucault (1971). O estudo apresentou um breve histórico sobre o ensino das LE no Brasil, 10 páginas, além de apenas 5 páginas dedicadas a política de ensino, em um total de 154 páginas. Entretanto, o foco da dissertação foi o sujeito e as formações imaginárias no aprendizado de uma LE.

Para Sousa (2006), em *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*, dissertação defendida na USP, o foco foi analisar a construção das identidades de professores de inglês do ensino público, porém, pertinentes a presente dissertação, há análises sobre a educação sob o modelo neoliberal e a importância de inglês no mundo globalizado. Foi feita uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, através de entrevistas e questionários respondidos por professores de escolas públicas da cidade de São Paulo. Baseou-se nos seguintes referenciais teóricos: Bakhtin (2002), Hall (2000), Bhabha (1998), Freire (1970), Ricoeur (1988), Bruner (1986),

Giroux (1997) e Bianchetti (2001).

Oliveira (2006), na dissertação *O imaginário do aluno sobre a língua inglesa na constituição de sua subjetividade*, fora trabalhado o aluno e o ensino de inglês na escola pública, a falta de motivação para o aprendizado da LI e a insuficiência do ensino na escola para que o aluno aprenda uma língua estrangeira; para a autora, o aluno enaltece uma língua, a inglesa, mas é uma contradição pois não tem praticamente nenhum contato com a mesma. Para o desenvolvimento da pesquisa foi feita uma análise interpretativa e descritiva do *corpus* através de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos de inglês das escolas públicas.

O referencial teórico adotado foram autores como: Le Breton (2004), Pennycook (1999), Mariani (2004), Giblin (2005), Rajagopalan (2005), Perez (1999), Revuz (1998), entre outros. Para a presente dissertação, a pesquisa abordou a globalização e a importância do inglês; assim como as políticas de ensino de LE, mas abrange somente a LBD de 1996 e PCNs, em 6 páginas de um total de 200. O trabalho é concluído ressaltando a importância do professor de LE como grande mediador entre o aluno e a nova língua.

A tese de Oliveira (2006), *A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*, aborda a institucionalização do ensino de línguas vivas no Brasil e sua configuração como disciplina escolar, especificamente a Língua Inglesa. A principal fonte documental é a legislação, mas o autor utiliza também Planos de Estudo e Programas de Ensino, assim como atas de sessões parlamentares e reuniões da Congregação do Colégio Pedro II. Seu referencial teórico foi Auroux (1992), Azevedo (1971), Chevillard (1985), Chervel (1990), Goodson (1990) e Hamilton (1989).

A pesquisa também aborda a legislação e a importância do Colégio de Pedro II; dividindo o ensino no período em três fases, a primeira (1809-1837), quando o ensino de LE era predominantemente instrumental, a segunda (1837-1870) quando havia aprendizagem para finalidade literária, qualificando os alunos para os exames preparatórios e a terceira fase (1870-1890) que tinha finalidade prática, quando as LE eram utilizadas como meio de comunicação de fato para desenvolver as habilidades orais dos alunos. Em suas conclusões destaca o conhecimento elitista das línguas estrangeiras e no caso da língua inglesa destaca a importância da mesma para as negociações comerciais no século XIX.

Na dissertação de Emilio (2008), intitulada *Ensino de língua inglesa no ensino fundamental: aproximação às representações sociais de professores sobre o componente*

curricular, foi utilizado como referencial teórico de análise a Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre Trabalho Docente, foi adotado como procedimento metodológico a teoria do Núcleo Central das Representações Sociais e a análise de conteúdo.

Para a presente pesquisa foram interessantes as análises feitas que abordaram a história da língua inglesa e sua importância no currículo, as aulas voltadas para o ensino do inglês instrumental e a importância e contradições dos PCNs e da LDB durante a República. Conclui-se a dissertação relatando que os significados que os professores atribuem à sua prática derivam de sua formação profissional, da prática docente, de suas experiências de vida e através de suas relações entre si. Propõe-se escrever uma nova história que apague o pensamento de que não se aprende inglês na escola de ensino regular, para isto são necessárias ações voltadas para as políticas públicas, para o contexto organizacional escolar e para a formação de professores de maneira articulada.

Nascimento (2010), em sua dissertação *A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de letras – habilitação português-inglês da UFS*, o foco principal é a formação inicial em Letras de professores, conforme o próprio título nos traz. A pesquisa é qualitativa, do tipo crítico-descritiva, utilizou o método dialético e aprofundamento teórico através de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico adotado foram autores como Bolaño (2002), Chauí (2003), Sguissardi (2006), Weber (2002), entre outros.

O trabalho apresenta análise sobre o neoliberalismo e a sociedade atual, trabalhando com as políticas públicas e os documentos oficiais, principalmente a LDB de 1996, que abordou o ensino de inglês e sua relação com o curso de Letras, e a importância dos PCN na educação brasileira em um mundo globalizado. Uma de suas conclusões é a de que a universidade, especialmente o curso de formação de professores em língua inglesa, tem atuado através da lógica da simples prestação de serviço e não como produtora de conhecimento; além do problema de oferecer uma carga horária reduzida e insuficiente para o ensino do inglês.

A tese de Vidotti (2012), *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*, teve como objeto de estudo o discurso político-educacional sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil. O referencial teórico adotado parte de autores como Calvet (1996), Haugen (1959), Wodak (2007), Rajagopalan (2009) e Pêcheux (1975).

O *corpus* abrangeu principalmente a análise das leis, decretos, debates

parlamentares e políticas públicas que se voltaram para o ensino da língua inglesa e também francesa. O recorte histórico parte do estudo dos idiomas estrangeiros a partir do século XVIII em solo brasileiro. A autora chega à conclusão de que as LE eram saberes úteis ao Estado, pois os idiomas eram necessários à instrução pública; além disso, destaca a influência europeia na cultura e política brasileira.

Na dissertação de Vicentin (2013), *Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas*, defendida na Unicamp, a inquietação da autora é com o aprendizado da LI no Ensino Fundamental I, trabalhando com as diretrizes curriculares e com os professores de escolas públicas de Campinas frente às políticas linguísticas e sua eficiência em sala de aula. A pesquisa em questão foi qualitativa interpretativista e se insere na área da Linguística Aplicada. Seu referencial teórico foram os autores: Tollefson (1991), Spolsky (2004), Shohamy (2006), Ricento (1996) e Hornberger (1996).

Vicentin (2013) teve como foco a importância do Inglês no mundo contemporâneo e sua constante expansão, partiu do princípio que, os professores, tem seu papel de *policy makers*. No que tange a história da disciplina inglesa, a autora analisa o ensino no Brasil, desde 1809, em 7 páginas, de um total de 149. Os resultados da pesquisa indicaram, entre outras questões, que, embora os professores de língua inglesa entrevistados tenham atuado como *policy makers* de um modelo de política linguística ascendente, eles não se reconhecem, ou parecem ainda não ter consciência do seu papel no estabelecimento dessas políticas. A análise dos dados demonstrou que, para que seja possível a implementação efetiva do ensino da língua inglesa na matriz curricular oficial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário haver um modelo de política linguística específico para o ensino de Língua Estrangeira para Crianças.

A tese de Maciel (2013) *Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais*, foi pesquisada a relação entre os documentos oficiais e a formação de professores de LI para o Ensino Médio, discutindo, com os professores de inglês, as orientações curriculares no estado do Mato Grosso do Sul definidas pelo MEC, além de ter como um dos enfoques principais a sociedade globalizada e o papel relevante da LI. A pesquisa foi de caráter qualitativo com características colaborativa e etnográfica, foram feitas entrevistas com três professoras de inglês discutindo os documentos oficiais.

Miranda (2015) em sua dissertação da UFPR, *Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica.*, a pesquisadora

procurou relacionar as políticas públicas nacionais com as internacionais, através de um estudo bibliográfico e documental, para tanto, analisou os enunciados dos textos oficiais, mostrou a relação direta das políticas internacionais com os aspectos internos do funcionamento das escolas no país.

O trabalho abordou o contexto histórico da língua inglesa e as políticas à ela relacionadas durante os séculos XIX e XX; trabalhou com os principais documentos oficiais, com destaque para a LDB de 1996 e os PCNs, relacionou o conhecimento do idioma ao mundo do trabalho, globalização e a importância da educação. O trabalho conclui que, especialmente a língua inglesa, teve, em sua trajetória, estreita relação com as mudanças das relações de produção e ressaltou a importância de se compreender a função social de uma LE na escola pública.

Em sua dissertação, *O ensino de língua inglesa em escolas públicas: Um diálogo possível*, Andrade (2015), da Universidade Federal da Paraíba, parte da indagação sobre a falta de efetividade do ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. O autor partiu do princípio de que a LDB de 1996 garante a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir da 5ª série do Ensino Médio, respaldando por lei o ensino de língua estrangeira, logo, este deveria receber mais incentivos, políticas públicas, mecanismos e estruturas que o tornasse mais efetivo, para que apresentasse os resultados esperados em sala de aula. O referencial teórico foram autores como: Celani (2005), Leffa (2011) e Rajagopalan (2011).

O autor dedicou o seu primeiro capítulo à história da disciplina, fazendo uma análise, sucinta, apenas 4 páginas de 76, da língua inglesa no currículo escolar, de 1808 aos dias atuais. Em relação à legislação, o autor trabalha somente com a LDB de 1996 e com os PCN, documentos que considera essenciais. No trabalho foi feita uma análise de como as políticas públicas tem funcionado na prática, além de trabalhar com o professor de inglês como sujeito pois, para Andrade (2015), o ponto de partida para o efetivo aprendizado de língua inglesa em nosso país é o professor; destacando também seus problemas de formação para o ensino do idioma.

Para Jucá (2017), em sua tese da USP, *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*, como sugere o título, o interesse da pesquisa está voltado aos docentes de inglês, analisando principalmente a formação desses professores no Brasil e a falta de interesse na profissão. O estudo baseou-se em teorias pós-modernas, utilizando conceitos pós-estruturalistas e decoloniais relacionados às concepções de língua, discurso, epistemologia e identidade, para melhor compreender

as influências modernas sobre a construção histórica da docência e da identidade docente

Foram utilizados, como referencial teórico, autores como: Gatti (2009), Canagarajah (2016), Kumaravadivelu (2008) e Kramsch (2014). Na tese foi feito um breve exame da história da LI no Brasil desde a educação jesuíta, em 33 páginas em um estudo de um total de 286 páginas, também foi feita análise da história das leis que alteraram a carga horária e importância das línguas estrangeiras no currículo. Foi feita uma análise de documentos, no caso, os PCNs e a LDB de 1996. O trabalho reafirma a necessidade de uma formação docente pautada no letramento jurídico para que se possa promover mudança.

A tese de Correa (2018), intitulada *A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública*, que foi defendida na UAM. Apresentou predominantemente análise do ensino e formação de professores de Língua Inglesa graduados na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010. A pesquisadora verificou os principais aspectos da política educacional voltada para o ensino da Língua Inglesa no Brasil; trabalhou, com os documentos oficiais, a LDB e os PCNs.

O eixo condutor da pesquisa foi o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Rede Pública da cidade de Manaus. A pesquisa foi de natureza qualitativa e esteve ancorada na análise textual descritiva, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de inglês. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental, foi feita a descrição das entrevistas semiestruturadas e finalmente, a análise dos produtos da entrevista com os sujeitos da pesquisa. A autora apresentou um histórico breve, de 8 páginas, sobre a língua estrangeira no Brasil.

- Eixo 3 “A língua inglesa e o currículo escolar”

A pesquisa, no presente eixo, retornou com algumas novas dissertações e teses. Na dissertação de Lima (2005) cujo título é: *Os PCN-LE e a prática docente: realidade ou utopia*, o autor relaciona diretamente a prática docente com os documentos, no caso foi trabalhado apenas os PCNs. Foram feitas entrevistas com professores de inglês de escolas privadas de Brasília, em busca de saber se as diretrizes dos PCNs estariam sendo utilizadas na prática. Foi realizada uma investigação qualitativa através do método da pesquisa documental. O referencial teórico adotado foi: Costa (2003), Gil (1999), Störig (1990), Howatt (1984), Richards (1994), Rodgers (1988), Almeida Filho (1988) e Brow

(1984). A conclusão do trabalho é que não houve leitura, ou havia pouco conhecimento dos PCNs, logo, na prática, esses documentos oficiais não alteraram em nada o ensino em sala de aula.

Na dissertação de Covino (2006) intitulada *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de língua inglesa: sintonia entre teoria e prática*, a autora trabalha com a análise aprofundada do documento e com a prática docente baseada nos PCNs, notando que na teoria o fazer docente tornou-se mais complexo, mas na prática o professor assume o papel de transmissor de conhecimento. O objetivo foi o de verificar até que ponto a prática docente dos professores de LI, nas escolas de Ensino Fundamental da Grande São Paulo, se aproxima do preconizado pelo documento. O referencial teórico adotado foram autores como: Morin (2000), Araujo (2003) e Mizukami (1986).

A autora fez uma breve retrospectiva da educação no Brasil, em 5 páginas, das alterações da legislação referente a língua inglesa, no recorte histórico de 1808 até a LDB de 1996. Uma das conclusões relativas aos PCNs é que o documento apresenta a exigência de um profundo conhecimento teórico do processo de ensino e aprendizagem, o que é considerado pela autora como inadequado para a realidade da educação brasileira, pois se espera do professor múltiplas competências e habilidades, defendendo então a melhoria da formação dos professores de inglês.

Menegazzo (2006) também trabalhou com os PCN em sua dissertação: *Os PCNEM e PCN+ de língua estrangeira: sugestões aplicáveis*, direcionou a pesquisa sobre como é trabalhada a leitura de textos em inglês em salas de aula, de uma escola pública e outra em uma escola particular, utilizando as pesquisas quantitativa e etnográfica. A autora trabalhou com entrevistas através de questionários com professores de inglês e com a observação de aulas. Como referencial teórico foram trabalhados os conceitos e estratégias de leitura. Chegou-se à conclusão de que somente alguns itens dos Parâmetros são utilizados na prática pois, na sua elaboração, foi desconsiderada a situação real da escola no Brasil e que os maiores problemas enfrentados em sala são o grande número de alunos e a indisciplina.

A dissertação de Rocha (2006) cujo título é *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*, de natureza qualitativa e base etnográfica, teve como foco o processo de ensinar e aprender uma LE nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental analisando os PCN-LE. Foi feita uma análise documental, trabalhou com os agentes do processo ensino-aprendizagem de forma direta e indireta e então, ouviu diretores, coordenadores, professores, alunos e pais. O

referencial adotado no trabalho foram autores como: Cameron (2001), Wood (1998), Almeida Filho (1993), Vygotsky (1998), Bakhtin (2003), Alanen (2003) e Dufra (2003). Em suas conclusões, mostrou a necessidade de investigação mais profunda a respeito das crenças e objetivos de alunos e professores para redimensionar o ensino de idiomas nas escolas regulares.

Na dissertação de Santos (2014) intitulada *O ensino de língua inglesa em duas escolas pública de Cuiabá: com a palavra, as professoras*, aborda as concepções de professoras de língua inglesa de escolas públicas sobre a atual situação do ensino, trabalhando com a metodologia e também com os documentos oficiais. Foi feita uma coleta de dados através de um questionário semiaberto aplicado a quatro professoras do Ensino Fundamental em duas escolas de Cuiabá.

A autora trabalhou, predominantemente, com a análise da LDB e dos PCNs. O referencial teórico adotado partiu de autores como Celani (1997), Leffa (2011), Cox (2008), Paiva (2003) e Rajagopalan (2011). Em sua conclusão apresentou que os alunos são colocados como receptores de conteúdo, além de não ser priorizada a formação de um cidadão, pois não se possibilita a continuação de seus estudos ou o progredir no trabalho, fatores que divergem da concepção dos documentos oficiais, como a LDB e PCN.

Na dissertação de Santos (2015), intitulada *Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês*, da Unesp de São José do Rio Preto, a autora procurou estudar, na prática, a aplicação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, o que mudou em sala de aula a partir dos pressupostos teóricos presentes no currículo, as diferenças entre as crenças e as práticas em sala de aula. A investigação foi de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, caracterizando-se como um estudo de caso, pois a autora trabalhou com as crenças e ações de duas professoras de LI em escola pública, realizou observação de aulas, com notas de campo e gravações em áudio, também trabalhou com um questionário e com uma entrevista com cada professora.

A dissertação apresentou uma análise, de apenas duas páginas, do histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. As políticas educacionais foram utilizadas como instrumento de mediação entre ensino e aprendizagem, em uma perspectiva sócio cultural. Concluiu-se que, para que ocorra uma verdadeira reforma curricular no Estado, não basta que se criem documentos e prescrições, na tentativa de implementar uma reforma de cima para baixo pois, uma reforma educacional, deve ter o professor como

figura central. É necessário que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre suas crenças, a fim de que internalizem os pressupostos teóricos que embasam a Proposta Curricular.

Em sua dissertação *Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental: Língua inglesa em foco*, defendida na UEL, Seccato (2016), relatou que são poucas as pesquisas que deram ênfase a LI e às políticas públicas no Brasil, além de ressaltar a maior importância do idioma no mundo globalizado, dedicando-se a uma análise geral das políticas mais recentes no país, principalmente os PCNs, e faz um estudo de caso de um projeto de Londrina – PR para o ensino de inglês logo no início da escolarização, ou seja, no ensino fundamental I, trabalhando com estudos de linguística e entrevistas com professores. O referencial teórico adotado foi: Canagarajah (2013), Rocha (2015), Maciel (2015), Pennycook (2010), Ball (1994), Mainardes (2013) e Gandin (2013). Uma das conclusões foi que o acesso à LI ainda continua excluindo grande parte das crianças na escola e que uma grande falha é ter acesso a uma legislação nacional que não oferece essa oportunidade a todos, pois define o inglês como opcional, ou na maneira que as instituições educacionais quiserem ou puderem oferecer.

Tomasel (2017), na dissertação *“To be or not to be”: A produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais*, foi trabalhado o pós-estruturalismo e análise de documentos referentes à língua estrangeira, sendo estes os PCN, a BNCC e as Diretrizes de Base Nacionais, através do conceito de discurso como ferramenta teórico-metodológica, buscando mostrar como esses documentos descrevem, orientam e instituem a forma de ser e de fazer dos docentes de LI. A autora teve como seu referencial teórico os autores: Araújo (2008), Capuani (2013), Lima (2005), Menegazzo (2006), Miranda (2005) e Silva (2009).

A análise histórica da língua inglesa e seus respectivos documentos foi feita em um total de 30 páginas, de um total de 168. Algumas conclusões do trabalho apresentam que os documentos legais fornecem um panorama que coloca a LI nas escolas públicas em lugar desprivilegiado no currículo, o que reforça a diferença entre o ensino na escola regular do ensino em uma escola de idiomas, há também um processo de redução de conteúdo na relação ensino/aprendizagem.

Na tese de Pucci (2017) *O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam*, o referencial teórico adotado foram autores como: Bakhtin (2006),

Vigotski (2007), Molon (2009) e Ponzio (2009). Teve como sujeito professores de inglês, para tanto, trabalhou com entrevistas com sete professoras de escolas públicas, partindo da tese de que os discursos que (des)valorizam a língua inglesa e a docência na escola pública participam na construção dos sentidos que as professoras elaboram sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A autora faz, em seu primeiro capítulo, uma análise histórica da língua inglesa e das políticas públicas envolvidas, iniciando a partir de 1808 até a atualidade, porém em apenas oito páginas; no caso dos documentos, houve análise da LDB e dos PCNs. Chegou à conclusão de que, atualmente, há dificuldade em reconhecer e tornar reconhecida a língua inglesa como um conhecimento escolar formativo e em mostrar sua relevância aos alunos, um dos fatores está no fato da escola pública ser um ambiente caracterizado como especificamente inapropriado para o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Finalmente, Fonseca (2018), em sua pesquisa de doutorado intitulada *A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo*, teve como objetivo investigar os primeiros efeitos provocados pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que trata da oferta obrigatória do inglês no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio. Para tanto, a autora também trabalha com a análise dos documentos LDB, PCN e BNCC, faz uma avaliação da importância do inglês na modernidade e de sua obrigatoriedade nos currículos. A tese teve base na historiografia e em trabalhos no campo da História do Ensino das Línguas, adotou os seguintes autores: Almeida Filho (2005), Oliveira (2010), Santos (2017), Vidotti (2010), Chervel (1990), Goodson (2005), Crystal (1999), Rajagopalan (2006), Calvet (2007).

No caso da LDB, a autora trabalha com as alterações desde 1961 e suas fontes são a legislação e historiografia educacionais, defendendo que não haja a exclusividade do inglês no currículo, como a legislação educacional tem caminhado, mas que seja oferecido um currículo plurilíngue; sua pesquisa aborda as diversas alterações nas políticas linguísticas em território brasileiro desde o século XVI, mas predomina a análise dos documentos pós LDB de 1996. Em sua conclusão, ressalta que é preciso subsidiar ações que levem à criação de políticas linguísticas articuladas entre si, para que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.

De maneira geral, a maioria das teses e dissertações trabalhou, no que se refere a documentos oficiais, com a LDB e com os PCNs, principalmente por serem os principais documentos que tangem o ensino e a língua inglesa no currículo, pois fornecem respaldo para a permanência do estudo do inglês, além de fornecer as diretrizes para professores

trabalharem em sala de aula e para que o ensino possa ter melhorias.

Entretanto, as pesquisas também demonstram os principais problemas enfrentados por professores de inglês são: a indisciplina em sala e o desinteresse dos alunos, a falta de conhecimento dos documentos oficiais ou mesmo como aplicá-los em sala, além de problemas de formação dos professores; dificuldades que necessitam ser alteradas em conjunto para poder mudar o quadro do ensino de língua inglesa em sala. A preocupação ou solução encontrada, nos trabalhos aqui pesquisados, para a melhoria do ensino e aprendizado de inglês nas escolas públicas está predominantemente na formação de professores e na formação continuada

É importante ressaltar que poucos estudos abordaram a história da língua inglesa em nossa sociedade e no currículo escolar, a maioria dos pesquisadores deu pouca importância à essa análise, pois em mais de 200 anos de legislação e de ensino da língua inglesa no Brasil, a maioria dedicou poucas páginas de suas dissertações e teses ao assunto. Lembrando que, através de um levantamento bibliográfico da história da língua inglesa e das políticas públicas à ela relacionadas, nos permitiu analisar mais profundamente o porquê dos resultados que levaram a baixa qualidade do ensino de inglês nas escolas públicas, as raízes dos problemas atuais; uma política educacional que tivesse dado maior prioridade ao ensino de um idioma estrangeiro nas escolas há mais tempo, provavelmente teria trazido melhoras no ensino atual; mas de maneira geral, não é apenas o inglês que sofre o problema da falta de intervenção e eficiência na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa como um todo se fundamentou na relevância da Língua Inglesa e do conhecimento de um novo idioma na sociedade do século XXI. O Inglês é o idioma que possibilita troca de informações entre países de todos os continentes, é o idioma em que as novas pesquisas em tecnologia, ciência e nos mais diversos campos do conhecimento são publicadas, é o idioma utilizado no comércio exterior, ou seja, é importante nas mais diversas áreas e situações, na atualidade, é o idioma de maior destaque.

Através da investigação pode ser constatado a elitização do Inglês como idioma, desde as primeiras políticas públicas destinadas ao ensino do idioma no país com a vinda de D. João VI ao Brasil, em 1808, até praticamente em todo o século XX, o que foi constatado foram políticas públicas que na prática garantiram que apenas a elite detivesse o conhecimento do Inglês, seja durante o século XIX, com o predomínio da escravidão e de uma classe média insípida, seja no século XX, com políticas destinadas a formação de trabalhadores para as indústrias no Brasil pois, na visão dos governantes, não havia necessidade alguma de garantir aprendizado de um idioma estrangeiro a grande parte da população; quem desejasse tal conhecimento, deveria pagar pelo ensino em instituições particulares.

Por meio da história da língua inglesa em nosso país, desde o marco inicial, 1808, como anteriormente estabelecido, pode ser constatada a busca por sua hegemonia, principalmente nas últimas décadas pois, em pouco mais de 200 anos, da complexa gama de idiomas estrangeiros que era oferecida aos alunos que frequentavam as escolas, foi reduzida, em nossos documentos oficiais, à predominância da língua inglesa e a sua obrigatoriedade no currículo escolar. Talvez, o único outro idioma estrangeiro, além do inglês, que pode ser considerado de certa importância tem sido o espanhol, mas devido a posição geográfica brasileira e não a sua importância mundial.

Resumidamente, sobre o Século XIX, podemos concluir que, para o antigo ensino secundário, era considerado fundamental o estudo de diversos idiomas, línguas consideradas “mortas”, como o latim e o grego e diversas línguas “vivas”, principalmente o francês, fundamental durante todo o século, tanto por influência cultural francesa na sociedade brasileira de então, quanto por necessidade, para que o aluno pudesse dar continuidade aos estudos e se matricular em uma faculdade. O currículo também oferecia o inglês e o alemão, idiomas que, em grau de importância, viam após a língua francesa.

Na educação do século XIX havia grande importância para os idiomas, pois

tomavam grande parte da carga horária oferecida. Infelizmente, toda essa vasta gama, a possibilidade de se aprender não apenas um idioma, mas vários, era privilégio de uma ínfima porcentagem da população, uma elite que dominava não somente a economia da época, como o acesso à cultura.

Em relação a primeira metade do século XX, houve algumas mudanças, como o aumento do número de escolas, maiores investimentos, se considerarmos o século XIX como um todo, a população de então teve maior acesso à escola, mas para sua alfabetização. Devemos, primeiramente, levar em conta os alarmantes índices de analfabetismo do Brasil nas primeiras décadas da República, devido a isso, seria irreal pensar no aprendizado de um outro idioma nacionalmente. Se considerarmos as possibilidades educacionais do período, foi necessário começar do início, ou seja, alfabetizar, possibilitando que houvesse o aumento do acesso da população aos primeiros anos do então denominado 1º Grau, onde não havia contato com uma língua estrangeira. Logo, a continuidade para o 2º Grau, atual ensino médio, e o contato com um outro idioma, continuara, como no século XIX, predominantemente elitista.

Se analisarmos a importância da língua inglesa para a população como um todo, é difícil, se não impossível, imaginar um país bilíngue durante o século XIX, quando, como analisado anteriormente, um idioma estrangeiro era privilégio somente das classes mais abastadas. Fato que pode ser demonstrado através das taxas de analfabetismo do século XX, que segundo Lourenço Filho (1970) foram em 1900 da população de idade superior a 15 anos, a população analfabeta era 65,3%, em 1950 era de 50 % e em 1970 chegou a 33,1%; ao finalizarmos o século, chegamos a 13,3%. É, então, igualmente difícil imaginar uma população bilíngue em um século em que o país teve que construir escolas públicas, formar professores e criar uma legislação educacional que desse suporte a uma possível evolução qualitativa e quantitativa da educação. Como e qual a razão em ensinar um novo idioma para uma população de um país em que um dos obstáculos enfrentados, durante os séculos XIX e XX, foi o de reduzir as altas taxas de analfabetismo?

Durante o século XX, é importante ressaltar a preocupação que fora dada a educação, fora em formar trabalhadores, a educação voltada para o ensino profissionalizante, para poder oferecer às empresas mão-de-obra, situação que fora agravada durante a Ditadura Militar (1964-1985). Logo, de maneira geral, no século XX também não fora garantido o acesso à cultura e nem a possibilidade de ascensão social a grande maioria da população brasileira. O inglês, como segunda língua, vai ascendendo ao posto de principal idioma estrangeiro, mas permanece privilégio de poucos, a educação

pública não possibilita, na grande maioria das escolas, que o aluno aprenda a falar inglês.

De maneira geral, nos dois primeiros capítulos da pesquisa, foi apresentada a história das políticas públicas brasileiras que abrangeram o aprendizado de idiomas nas escolas brasileiras, principalmente a língua inglesa, durante mais de dois séculos, de 1808 até os dias de hoje. Pelas vias da história podemos explicar os resultados e consequências da ineficiência do ensino de inglês na maioria das escolas públicas brasileiras na atualidade, a falta de preparo de professores, de aplicação real das políticas públicas, de investimentos em educação, são, entre tantos fatores, que nos esclarecem o porquê os resultados de aprendizado são deficitários.

Foram apresentadas as mudanças que vieram a partir das novas políticas educacionais e do período pós promulgação da Constituição de 1988 e com o estabelecimento da Lei de Diretrizes de Bases, conforme Ferreira (2014, p.147). “[...] as mudanças vivenciadas nas últimas duas décadas na educação brasileira estão envoltas na evolução das LDBs e, especialmente, no uso de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a construção de uma educação inclusiva, cidadã e de qualidade. ”

A Constituição de 1988 é o documento pétreo, foi base e deve continuar a ser, para os documentos que promulgaram e irão promulgar as leis voltadas para a educação e para sua melhoria. Entretanto, para a atual conjuntura do ensino público, é fundamental ressaltar que, no artigo 206 (BRASIL, 1988), fica garantido o padrão de qualidade de ensino para todo o país para a formação de nossos cidadãos, infelizmente, é um artigo que apesar de ter mais de trinta anos ainda não é respeitado.

É a partir de nossa atual Constituição (BRASIL, 1988) que os documentos posteriormente elaborados começam a abranger mais precisamente a língua inglesa, sua importância na sociedade e em sala de aula, as mudanças e diretrizes a serem seguidas, reconhece-se a necessidade de se aprender o inglês, tanto para a formação do cidadão, para o mercado de trabalho, quanto para aumento de conhecimentos e interação com o mundo globalizado.

A LDB de 1996 garante o Ensino Médio gratuito a toda a população e torna o inglês idioma obrigatório nesse período de formação, vinculando sempre o direito à educação à importância da preparação do estudante para o mundo do trabalho. Além da LDB, a legislação de ensino brasileira vigente, entre ela os PCNs (BRASIL, 2000, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2013), apontam os problemas que, principalmente as escolas públicas, enfrentam para o ensino e aprendizado em sala de aula, tanto no caso das demais disciplinas quanto no caso específico da Língua Inglesa. Essa legislação reconhece a

importância do inglês como idioma mundial e da comunicação no mundo globalizado. Ao mesmo tempo, os documentos tentam apontar as possibilidades de se aumentar o aprendizado em sala, criar bases e sugestões para que, se forem aplicadas em sala, possam mudar realmente a eficácia do ensino.

Os documentos analisados na presente pesquisa reconhecem o ensino deficitário de inglês em sala de aula, a falta de aulas voltadas para a comunicação oral, porém, ao serem documentos oficiais, deveriam apresentar soluções, ou seja, oferecer melhor formação aos professores, um número menor de alunos por sala, um plano de carreira que recompense financeiramente o professor pelo seu desempenho e pela qualidade de aprendizado de seus alunos, e não que o puna por repreender ou reprovar um aluno. Os documentos oficiais são fundamentais pois apresentam direitos, deveres, ideias sobre o ensino então, devem ser apresentados e estudados junto aos professores, para que o ensino seja de fato uniformizado em todo o país.

Conforme apresentado nos documentos oficiais analisados, é necessário aplicar novos métodos, as aulas de língua inglesa devem ser voltadas para a conversação, podendo aprender verbos e vocabulário novo, mas colocar esse aprendizado em prática, para que o conhecimento no novo idioma possa ser fixado; mesmo que o presente trabalho não tenha discutido a importância de mudanças na forma de ensino de língua estrangeira, porém antes de tudo é a base que deve ser alterada, para tanto há a necessidade de políticas públicas que tornem esse aprendizado uma realidade, para que haja aplicabilidade e levem ao preparo de mais profissionais de ensino e então, seja finalmente colocado em prática em sala de aula.

Finalmente, fez-se necessário encontrar as pesquisas que trabalharam com as alterações da legislação da LI no currículo das escolas e também os trabalhos que analisaram os documentos que envolvem o estudo da LI. Portanto, em relação ao referencial teórico pode-se dividir a discussão em três grandes eixos, primeiramente a *História das políticas públicas de Língua Estrangeira, Políticas públicas e língua inglesa*, e, finalmente, *A língua inglesa no currículo escolar*; os quais disponibilizaram diversos trabalhos relevantes à presente investigação.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a investigação dividiu-se em dois momentos, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico envolvendo os principais autores que discutiram as políticas públicas relacionadas às línguas estrangeiras e, posteriormente, foi feita a análise documental das leis, parâmetros e procedimentos legais que se referiram aos estudos de idiomas no currículo escolar.

Após as análises e discussões apresentadas, conclui-se que temos que formar cidadãos que possam atuar com êxito na sociedade do século XXI, pois o mundo globalizado demanda a língua inglesa como segundo idioma, entretanto, o que nota-se nas políticas públicas brasileiras desde 1808 e que, permanece atualmente, é a falta de preocupação com a qualidade, falta de formação de professores para tornarem-se qualificados para dar aula, pois muitas escolas normais nem incluíam no currículo o inglês, impossibilitando o professor de ensinar algo que nunca aprendeu; tivemos dois séculos de descaso com a população como um todo, houve preconceito e elitismo, pois, indiretamente, as políticas públicas até 1988, teriam o preceito de não ver necessidade alguma de um cidadão pobre ou um pobre cidadão em aprender uma língua estrangeira.

Podemos chegar a um consenso que, infelizmente, ao iniciarmos o século XXI o ensino público brasileiro encontra-se defasado em todas as disciplinas escolares. No que concerne o ensino da língua inglesa não foge à regra, como a professora Garcia (2001, p. 24) constatou em uma pesquisa de campo em escola pública: “Comecei a questionar o porquê destes alunos [alunos do 9º ano do ensino fundamental] terem passado quase quatro anos aprendendo inglês na escola pública (5ª a 8ª series) e mal conseguirem balbuciar poucos vocábulos em inglês”.

O Brasil inserido na globalização não prepara o trabalhador para a entrada em um mercado de trabalho extremamente competitivo, pois quais as habilidades desenvolvidas durante os anos de estudo em uma escola pública? O inglês é o idioma desse mundo globalizado do século XXI, talvez não seja usado diretamente pelo trabalhador, mas é sempre uma habilidade, uma carta na manga, que pode ser necessária para uma ascensão de cargo e conseqüente melhora de salário e qualidade de vida. Deve-se defender a igualdade, a cidadania, que são direitos plenamente estabelecidos na Constituição de 1988, assim como nos demais documentos analisados. O papel do professor, da escola e do Estado determinam a capacidade do indivíduo em seu trabalho:

Infelizmente, o que vemos em sala de aula é a falta de importância dada pelos alunos e algumas vezes pelos próprios professores ao ensino do inglês, como se fosse algo que não será usado fora da sala de aula, simplesmente mais uma matéria obrigatória, sem função social alguma: “[...] 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,” (MURRIE, 2000, p.25); então, deverá partir do professor se preparar e especializar para começar a ensinar a língua de fato, além de apresentar a importância de saber o inglês na sociedade globalizada; o que envolve o

Estado diretamente, ao remunerar dignamente os professores e possibilitar que haja formação de qualidade e especializações.

Como analisado durante a dissertação, o resultado do descaso ao ensino público durante mais de dois séculos, assim como a falta de real aplicação de políticas públicas nas salas de aulas, reflete-se no ensino de má qualidade da língua inglesa, e, infelizmente, não apenas dessa disciplina. Porém, como relata Furlan (2013), falta, para o aprendizado da língua inglesa em sala de aula, a conscientização por parte dos alunos da importância de se aprender um novo idioma, há, muitas vezes, o princípio de que o Inglês será importante para o futuro profissional, mas no momento presente, os alunos não se dedicam ao aprendizado, somente toleram as aulas por fazerem parte do currículo escolar, deixando essa tarefa de aprender para depois. Para Furlan (2013, p. 191), o uso da metodologia tradicional, lousa, giz e memorização das regras gramaticais, cria uma maior propensão aos alunos a perder o interesse pelas aulas e aprendizado; o que se considera importante na maioria das aulas é “dominar a estrutura da língua, desprezando, muitas vezes, o uso real da mesma, cujo objetivo maior é a comunicação. ”

É difícil imaginar um Brasil, após a abertura ao capital estrangeiro, com a entrada de diversas empresas multinacionais no Brasil, a forte globalização, a predominância da língua inglesa nos mais diversos campos, como o da tecnologia e do entretenimento, sem oferecer educação de qualidade, como um dos fatores de competitividade e ascensão social. É difícil pregar a igualdade entre cidadãos na atual conjuntura, pois qual a possibilidade de um trabalhador ter um cargo mais elevado em uma empresa multinacional se este não sabe falar inglês; ou mesmo, com a alta competitividade do mercado de trabalho, o inglês muitas vezes não é nem mesmo diferencial, mas sim, obrigatório para os mais diversos cargos, mesmo os que oferecem salários medianos.

Mesmo globalizados e inseridos em mercado internacional altamente competitivo, ainda não vimos a educação como questão fundamental para desenvolvimento econômico do Brasil como um todo. A educação de qualidade aliada a uma economia globalizada deve ser analisada de forma mais ampla, porém, o neoliberalismo, como visto anteriormente, prejudica em países mais pobres o desenvolvimento da Educação, esta sofre constantemente cortes de orçamento, para que sua verba possa impulsionar outros setores que precisariam de dinheiro imediatamente. Entretanto, o governo, ao persistir com essa “cultura” de deixar a Educação para o segundo plano, nos levou a séculos de descaso e ineficiência educacional para com toda a população.

Se quisermos construir um Brasil Potência, um país rico de fato, além de não poder

perder as esperanças, a educação será sempre o alicerce para que possamos ter tecnologia, desenvolvimento econômico e social, igualdade de fato, então temos que prezar para que toda a sociedade tenha acesso a educação de qualidade, em qualquer nível escolar. Um mundo globalizado exige que um país desenvolvido, rico, financeiramente e culturalmente, tenha domínio não somente de seu próprio idioma, mas também do idioma utilizado no mundo inteiro, o Inglês, e possibilitando o seu aprendizado, gera-se inclusão social.

Finalmente, foi demasiadamente difícil em pouco tempo e em uma dissertação de mestrado abranger o complexo universo que apresenta o aprendizado de um idioma e a sua eficácia nas escolas públicas brasileiras, mas acreditamos que o que é ensinado em sala de aula não deve ser apenas algumas expressões básicas, revisão gramatical ou leitura parcial de algum texto, como tem sido feito na maioria das escolas, mas sim, aprender um segundo idioma para saber se comunicar, entender um diálogo do dia a dia e também poder ler livros e textos podendo compreendê-los; o inglês não deve apenas constar no currículo, é uma língua viva e tem o seu papel na sociedade, independentemente se a chamamos de globalizada, imperialista, capitalista, entre outros conceitos que são erroneamente utilizados.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* Trad. Antônio Chizzotti, São Paulo: EDUC, 1989.

ALVIM, Zuleika Maria Forcione O Brasil italiano (1880-1920) In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América*. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, p. 383-418.

ANDRADE, Ezequias Felix de. *O ensino de língua inglesa em escolas públicas: um diálogo possível*. 2015. 70f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ANNAES do Parlamento brasileiro, 1826 disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/28839/browse?type=dateissued> acesso em 13 de julho de 2017.

AZANHA, José Mario. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). *Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso Nacional. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1851. Tomo XII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1851.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1857. Tomo XX. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857b.

BRASIL, Annaes do Parlamento do Brasil. Senado. Segundo Anno da Decima Legislatura. Sessão 1858. Tomo III. Rio de Janeiro: Empreza do Diário, 1858a.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1862. Tomo XXV. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862a.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1863. Tomo XXVI. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1863.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1864. Tomo XXIII. Parte I Volume I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1876. Tomo XXXIX. Parte II Volume I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876e.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1877. Tomo XXXX. Parte II Volume I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877b.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1879. Tomo XLI. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879B.

BRASIL, Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1881. Parte I Tomo XXVIII. Parte II Tomo XLIV. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882.

BRASIL, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907>. Acesso em 11 de novembro de 2015.

BRASIL, Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 17 de novembro de 2015.

BRASIL, Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Texto original disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e Cultura, 2006, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf acesso em 19/08/2018.

BRASLAVSKY, Cecilia. *As Novas Tendências Mundiais e as Mudanças Curriculares na Educação*. Editora Unesco, 2001.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

CARVALHO, Valceli Ferreira de. *A Língua Inglesa no Ensino Básico: processo de*

identificação no contexto de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários), Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo- SP, 2010.

CORRALES, Javier *Aspectos Politicas das implantações das reformas educativas*. PREAL, 2000.

CORREA, Edith Santos. *A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública*. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018.

COSTA, Daniel Martins *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

COSTA, Mirley Tereza Correia da. *Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2014.

COSTA, Rinaldo Vitor da. *Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro. Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada): Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

COVINO, Liliana. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de língua inglesa: sintonia entre teoria e prática*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada, o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas*. In: Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio, 29 e 30 de agosto de 1996: coletânea – São Paulo: CONSED, 1998, p.29-44.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010, p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988 Revista: *RBPAAE*, v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago. 2013

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937 In: *Revista educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

DAL RI, Neusa Maria; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Desafios da educação do fim do século*. Marília: Unesp Marília, 2000.

DEITOS, Roberto Antonio. Economia e Estado no Brasil. In: ZAGO, Ireni Marilene (Org.). *Educação, políticas sociais e Estado no Brasil*. Cascavel: EDUNIOESTE;

Curitiba: Fundação Araucária, 2008, p. 23-44.

DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo*. Comissão de atualização da Memória Histórica do Colégio de Pedro II. Brasília, Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DUARTE, Magali Saddi. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. *Revista Inter-Ação*, UFG, 2007.

EMILIO, Rejane Maria. *Ensino de língua inglesa no ensino fundamental: aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2008.

FARIA Filho, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010, p.134-150.

FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FERREIRA, Cleia Simone; SANTOS, Everton Neves. Políticas Públicas Educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. *Revista LABOR*, n. 11, v.1, 2014.

FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. *A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2018.

FRANÇA, Robson Luiz de. *O discurso e a educação profissional de nível técnico e tecnológico*. Curitiba: CRV Editora, 2011.

FREYRE, Gilberto; *Ingleses no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1948

FURLAN, Claudia Jotto Kawachi; A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa na rede pública. In: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Org.). *Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 179-208.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

GARCIA, Telma de Souza; *Uma proposta de comunicação em língua estrangeira (Inglês) em escola pública*. Londrina: UEL, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

- GHIRALDELLI, Paulo Junior. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994
- GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico metodológica. In: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen (Org.). *Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa: olhares e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013
- GOERGEN, P.; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. São Paulo: Autores Associados Nupes, 2000
- GOMES, Alfredo Macedo. *Políticas Públicas, discurso e educação*. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.
- HADDAD, Sérgio; AKANKSHA, A Marphatia. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2003.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1972. http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_651_paginacor_04_web.pdf (acesso em 08/05/2017 as 18:13)
- JUCÁ, Leina Claudia Viana. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. 268f. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- LEFFA, Vilson José. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa/APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LIMA, Diógenes Cândido. *O ensino de língua inglesa e a questão cultural*. In: Lima, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – Conversas com especialistas*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.
- LIMA, Roberto de Souza. *Os PCN-LE e a prática docente: realidade ou utopia*. Dissertação (Mestrado em Língua Estrangeira e Tradução), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.
- LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LOURENÇO Filho. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.
- MACHADO, Ana Rachel; BRONCKART, Jean Paul. *De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor?* Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. DELTA: São Paulo, 2005.

MACIEL, Ruberval Franco. *Negociando e construindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais*. 2013. 183f. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos), Universidade de, São Paulo, São Paulo, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Angela Mara de Barros. A política de pessoal da educação e os desafios da precarização do trabalho dos professores na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002) In: DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. (Org.). *Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais*. Cascavél: EDUNIOESTE, 2012. pp. 117-146.

MARTINS, Clélia Aparecida. Sociedade globalizada que sentido tem para as práticas educacionais? In: DALRI, Neusa Maria; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Desafios da educação do fim do século*. Marília: Unesp Marília, 2000, p.1-10.

MENEGAZZO, Maria Alice. *Os PCNEM e PCN₊ de língua estrangeira: sugestões aplicáveis*, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2006.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. *Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo: passado, presente e perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

MIRANDA, Nilva Conceição. *Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOURA, Selma Assis. *Com quantas Línguas se faz um País? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na Educação Bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP, 2009.

MURRIE, In: GOERGEN, P.; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro*. São Paulo: Autores Associados Nupes, 2000.

NASCIMENTO, Laudo Natel do. *A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de letras – habilitação português-inglês da UFS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2010.

NOGUEIRA, Marcia Castelo Branco. *Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da*

geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC – Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, Cleiton de. A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima. *Política e gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.78-91.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima. *Política e gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: Novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). *Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008, p.23-45.

OLIVEIRA, Ênio de. *Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

OLIVEIRA, Francieli. *O Ensino de Língua Inglesa, a política e os cursos técnicos*. Revista Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina-PR, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de; A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 194 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270118/1/Oliveira_LuizEduardoMenesede_M.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2017

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Pauliana Duarte. *O imaginário do aluno sobre a língua inglesa na constituição de sua subjetividade*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2006.

ORTIZ, Renato. *Mundialização: Saberes e Crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAES, Ademilson Batista; DEFFACCI, Fabrício Antônio; MOREIRA, Maria Helena Bimbatti; SANTOS, Suzy da Silva.(Org.). *Formação de Professores, história e Políticas Públicas*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2015.

PAIVA, Vanilda. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BEZERRA, Aída; Brandão, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. Editora brasiliense S.A., São Paulo, 1982, p. 79-87.

PAIVA, Vanilda. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Judivanda da. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Edu-Unb, 2003. p. 53-84.

PAULIANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: Lima, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67-108.

PUCCI, Renata Helena Pin. *O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, porque e como ensinam*. 2017. 145f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. I e II, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 240-242.

RICARDO, David. *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campina, Campinas-SP, 2006.

ROCHA, Luana Franco. *O ensino de língua estrangeira em Niterói: Um Olhar Político-Linguístico*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ROSA, Marcia Maria. *Políticas Municipais de Educação Infantil*. Curitiba: Appris, 2014.

SANTOS, Andressa Cristiane. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

SANTOS, Elaine Maria. *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*. 2017. 325f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SANTOS, Isadora Maria Falbot dos. *O ensino de língua inglesa em duas escolas pública de Cuiabá: com a palavra, as professoras*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2014.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional* 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, Demerval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista RBPAE*, v. 29, n.2, p. 207-221, maio de 2014.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. I e II, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 29-38.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil* 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento*, Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SECCATO, Mariana Guedes. *Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental: Língua inglesa em foco*. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SILVA, Maria Vieira da. *A escolarização da língua nacional*. In: ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Política Linguística no Brasil*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2007.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*, v. I, São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SOBRAL, Monique Machado Rodrigues; NUNES, Jonkélion Dourado; MONTEIRO-JUNIOR, Renato Sobral. Inserção da língua inglesa no ensino brasileiro: uma síntese crítica. *Revista Multitexto*, 2016.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino. *Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima. *Política e gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.91-105.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. *O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2005.

STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. I e II, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Edu-Unb, 2003.

TOBIAS, José Antonio. *História da Educação Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Juriscredi LTDA, 1976.

TOMASEL, Soraia. “*To be or not to be*”: *A produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais*, Dissertação (Mestrado em educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2017.

VECHIA Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil v. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.78-90.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*, 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010, p. 95-134.

VINCENTIN, Karina Aparecida. *Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental Público: de representações de professores a políticas linguísticas*. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

WEBER, Silke. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa.; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.11-24.

ZANARDINI, João Batista; A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago (Org.). *Educação, políticas sociais e Estado no Brasil*. Cascavel: EDUNIOESTE: Fundação Araucária, 2008, p. 45-75.

Apêndice – Conjunto de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado publicadas.

Eixo 1: “História das políticas públicas de Língua Estrangeira”

Ano: 2005

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
SOUZA, Sergio Augusto Freire de. O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação. 2005. 237p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.	Língua estrangeira - Estudo e ensino, Língua inglesa, Língua portuguesa, Ensino Legislação Análise do discurso	Este trabalho tem por objetivo compreender o percurso dos sentidos das línguas estrangeiras no Brasil a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux e propor, a partir dessa compreensão, uma alternativa para o ensino de línguas na rede pública de ensino. Parte da análise da ausência do sentido de língua estrangeira pela própria indefinição de língua nacional no início do processo de colonização, no séc. XVI. Caminha através do estabelecimento da língua nacional na segunda metade do séc XVIII, com as reformas pombalinas, do nacionalismo antropofágico do início do séc.XIX, das políticas de silenciamento e infusão do Governo de Vargas, do esvaziamento e disjunção de sentidos proporcionada pela política do governo militar. Todo o percurso é analisado através da legislação educacional correspondente. A hipótese é de que a partir do final da década de 1960 iniciou-se a separação no imaginário entre o sentido de língua estrangeira boa e a má (associada à escola). Apresenta, por fim, uma proposta teórica que leve essa disjunção em consideração para a implementação de uma política pública de ensino de línguas através de centros de línguas públicos que considerem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo de identificação subjetiva, entendendo a relação pedagógica a partir de uma concepção não-subjetiva de sujeito.

Ano: 2007

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
COSTA, Rinaldo Vitor da. Pode ser em inglês?: Não. Em português primeiro : ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país : um estudo de caso. 2007. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: < http://www.reposito	Língua inglesa - Estudo e ensino, Língua estrangeira, Crianças, Linguagem - Política governamental.	Este trabalho tem como finalidade discutir a introdução de uma língua estrangeira (LE) nas séries iniciais de uma rede municipal Verificamos que a introdução da LE ocorreu desconsiderando o histórico das línguas alóctones (italiano e alemão), na região e a falta de profissionais habilitados para o ensino de língua estrangeira para crianças (ELEC). O poder público local para tentar sanar este problema contratou instituto de idiomas para aprimorar a competência lingüística das professoras, embora sub-avaliando a necessidade de aprimoramento das demais competências necessárias para o ensino adequado de uma LE. Utilizei para este trabalho instrumentos de pesquisa qualitativa adequados a pesquisas cujas perguntas são como e por que. Assim, através de um estudo de caso, observei aulas em dois ambientes distintos em que as professoras-sujeito da pesquisa desempenhavam papéis diferentes. No instituto de idiomas que funcionou como centro de formação, as professoras atuavam como alunas. No outro ambiente, as

<p>rio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269749>. Acesso em: 8 ago. 2018.</p>		<p>escolas de séries iniciais do ensino fundamental de um município do Sudoeste do Paraná, as participantes da pesquisa lecionam inglês. A partir das informações advindas destes ambientes busquei analisar as semelhanças e diferenças de ambas enquanto professoras, e também possíveis causas dessas semelhanças ou diferenças. Percebeu-se que embora as professoras tenham tanto a formação acadêmica quanto competências distintas nas habilidades em LE lecionam de modo muito semelhante. Ambas demonstram implementar atividades pedagógicas baseadas em suas competências implícitas e crenças a respeito de língua e não das informações veiculadas nos cursos de Licenciatura que ambas frequentaram, ainda que cursos distintos, Letras e Pedagogia. Além disso, percebeu-se por parte das participantes impermeabilidade à adoção de novas abordagens, pois embora frequentem curso de idiomas direcionado para o aprimoramento da fluência, principalmente oral, não se valem deste curso como modelo para a realização de suas atividades docentes.</p>
--	--	--

Ano: 2010

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>Carvalho, Valceli Ferreira de. A língua inglesa no ensino básico: processo de identificação no contexto de uma escola pública. 2010. 113p. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.</p>	<p>Análise de discurso, Aprendizagem de língua inglesa, Escola pública, Heterogeneidade discursiva, Identificação</p>	<p>Este trabalho busca analisar as representações construídas no discurso de alunos do Ensino Médio em uma escola pública. O objetivo é o de verificar os diferentes efeitos de sentido produzidos por discursos além do pedagógico e investigar sua eventual interferência no processo de identificação, tendo em vista as condições de produção do discurso da Escola Pública. Adotou-se uma abordagem transdisciplinar, à luz da Análise de Discurso (AD), Psicanálise, Filosofia e de Estudos Culturais, por meio do levantamento de alguns conceitos da AD e da conceituação de noções tais como as de identidade, representação e identificação. Partiu-se da hipótese central de que o sujeito, interpelado por diferentes discursos, a partir de um processo de identificação com relação ao falante de inglês, toma o idioma como um instrumento que lhe possibilitará ocupar o lugar desse falante. As condições de produção dos discursos trabalhados foram apontadas através de breves históricos da instrução pública no Brasil, da instituição da Língua Inglesa no currículo escolar e da sua posterior solidificação entre nós por meio de uma aliança cultural entre Brasil e Estados Unidos da América. O corpus foi formado por entrevistas gravadas em áudio, as quais foram transcritas e, posteriormente, analisadas. As análises enfocam as representações dos sujeitos acerca da instrução pública no Brasil, da aprendizagem de inglês na Escola Pública, da aprendizagem de inglês em Institutos de Idiomas, da cultura como facilitadora da aprendizagem e da língua inglesa como um bem comercializável. Dentre os discursos que constituem os sujeitos, destacamos, nessas análises, o discurso oficial da escola pública, o da mídia, o da cultura e o político-econômico. Dessas análises</p>

		depreende-se que os alunos, interpelados por esses e outros discursos, são submetidos a identificações com formações que os fazem ocupar posições sujeito diversas, até por vezes contraditórias. Sugere-se, ademais, que o sujeito aprendiz de inglês no contexto de uma escola pública identifica-se com a representação do lugar ocupado pelo falante de inglês. Observa-se, no entanto, que, apesar de expressar vontade de aprender inglês, nem sempre sua possível identificação permite a ressignificação do sujeito em um processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro.
--	--	--

Ano: 2014

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
COSTA, Mirley Tereza Correia da. Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.	Política Linguística Língua Estrangeira Moderna Legislação educacional Análise de Discurso	Este trabalho tem por objetivo compreender como se configuram as Políticas Linguísticas propostas para a rede estadual do estado do Amazonas e como na prática elas se concretizam em escolas públicas da capital. O escopo dessa pesquisa é primeiramente alicerçado por uma apresentação conceitual dos termos Política e Planejamento e da nova configuração da sociedade causada pela globalização. Na segunda parte, analisamos o histórico do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e os elementos que compõem o esquema interpretativo em que se insere a Amazônia no que diz respeito aos aspectos relacionados à formação do pensamento social amazônico e à des/construção da identidade de um povo. Por fim, os documentos oficiais do Estado que tratam das leis e propostas para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) são confrontados com o que dizem as leis em âmbito nacional e a realidade das escolas públicas da rede estadual da capital. A pesquisa tem como base os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Ano: 2017

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
Rocha, Luana FrancoSavendra “ <i>O ensino de língua estrangeira em Niterói: Um Olhar Político-Linguístico</i> .” Mestrado em Estudos de Língua, Universidade Federal Fluminense, 2017.	Avaliação de política linguística. Ensino de língua estrangeira. Plurilinguismo.	Em meio à interculturalidade que vivemos hoje, em que a informação é compartilhada cada vez mais rápido e a um número maior de pessoas, o plurilinguismo é peça imprescindível para trocas culturais ao redor do globo. Todavia, ao lançar um olhar sobre o percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, é possível verificar que o acesso às línguas sempre foi um privilégio das elites socioeconômicas do país (VILLALTA, 2004). Considerando esse déficit na educação pública, a Secretaria de Educação do Estado do Rio e a Fundação Municipal de Educação de Niterói propõem dois projetos pilotos de ensino público de línguas estrangeiras: o primeiro oferecendo ensino bilíngue para adolescentes do Ensino Médio e o segundo promovendo o ensino de línguas estrangeiras nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A fim de lançar um olhar crítico a essas políticas linguísticas, este

		<p>trabalho adotou uma metodologia de base qualitativa com análise documental e aplicação de entrevistas junto aos sujeitos atuantes nas políticas. O trabalho responde aos questionamentos apontados por Cooper (1997) – quem toma que decisões, por que, como, em que condições e com que efeitos – de forma a desenvolver uma avaliação desses dois projetos pioneiros no Brasil. Os resultados obtidos apontam para duas principais problemáticas encontradas ao longo da implementação dos projetos: a formação docente e a violência nas escolas, contribuindo, assim, para as pesquisas sobre avaliação de políticas linguísticas</p>
--	--	--

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>SANTOS, Elaine Maria. Entre a tradição e a inovação : professores e compêndios de inglês do século XIX. 2017. 322 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.</p>	<p>Compêndios; Ensino de Línguas; História da Educação; Língua Inglesa</p>	<p>O objetivo deste trabalho é identificar, no cenário educacional do Brasil oitocentista, as lutas por um espaço para o ensino do inglês, investigando as abordagens empregadas nas obras aqui selecionadas, que refletem o dilema de muitos autores ao defenderem, paradoxalmente, um discurso inovador para o ensino do inglês e repleto de práticas tradicionais e mecânicas provenientes do século XVI. Para tanto, foi necessário examinar a legislação para o ensino de línguas ou relacionada aos assuntos referentes ao inglês, visando acompanhar o percurso traçado pela língua inglesa em busca de conquista de espaço; pesquisar periódicos e prefácios de compêndios, para a identificação de histórias de professores de inglês, bem como de suas lutas pela manutenção da profissão docente; estudar os programas de estudo do Collegio de Pedro II e os livros recomendados para o ensino de língua inglesa; e, por fim, analisar algumas gramáticas de língua inglesa produzidas no século XIX, no intuito de estabelecer relações entre o material recomendado para o Collegio de Pedro II, os demais produzidos na época e a tentativa de propor uma metodologia inovadora frente às práticas tradicionais do oitocentos. A historiografia sobre a matéria foi fundamental para o entendimento das determinações que nortearam as produções de compêndios da época e cruciais para a condução da pesquisa. Como fontes, utilizei a legislação do século XIX, alguns compêndios oitocentistas e jornais do período, tendo a combinação dessas três fontes sido importante para que informações pudessem ser comparadas e contrastadas. Com este estudo, concluí que foram poucas as inovações verificadas nos materiais publicados, mesmo estando envolvidas em um discurso por práticas mais indutivas, recorrentes desde o século XVI. Foram, assim, privilegiadas as abordagens baseadas na gramática e tradução, mesmo quando os programas de ensino para o Collegio de Pedro II propunham práticas mais intuitivas.</p>

Eixo 2: “Políticas públicas e língua inglesa”

Ano: 2003

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>OLIVEIRA, Ênio de. Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo. 2003. 143p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/R EPOSIP/269303>. Acesso em: 3 ago. 2018.</p>	<p>Língua inglesa - Estudo e ensino, Política e educação, Escolas públicas</p>	<p>Este trabalho reflete sobre os direcionamentos políticos do ensino de inglês como língua estrangeira em escolas públicas estaduais de ensinos fundamental e médio de São Paulo. Como fundamentação teórica para a construção deste trabalho nos apoiamos nos estudos desenvolvidos pela Análise de Discurso de linha francesa e brasileira, uma vez que partimos do pressuposto de que não há como analisar as questões políticas do ensino de línguas estrangeiras sem considerar postulados teóricos que tragam à baila as noções de discurso, sujeito, ideologia e história. A parte empírica deste trabalho é constituída por quatro diferentes corpora, sendo eles: as experiências do próprio autor, que leciona inglês em uma escola pública de ensino médio em Campinas; um documento de proposta de uma escola de inglês de iniciativa privada (instituto de idiomas) enviada a uma escola pública; o relato de professores de inglês que participaram de um curso de extensão - oferecido na Unicamp -, lecionado pelo autor deste trabalho e, por último, um documento encontrado no site do MEC, intitulado “Memorando de Entendimento Sobre Educação Entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América”. Por apresentar uma análise de quatro corpora de pesquisa, podemos afirmar que este trabalho reflete consubstancialmente sobre um mesmo direcionamento político que permeia diferentes lugares discursivos, a partir dos quais, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de São Paulo é dito.</p>

Ano: 2006

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>Oliveira, Luiz Eduardo Meneses de. The institution of the teaching of modern languages in Brazil: the English language case (1809-1890). 2006. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.</p>	<p>Ensino de inglês, Disciplina escolar, Instrução pública, História da educação, Línguas vivas</p>	<p>Este trabalho investiga o processo de institucionalização do ensino das Línguas Vivas no Brasil, bem como de sua configuração como disciplina escolar, observando o caso específico da Língua Inglesa, de 1809 a 1890, no intuito de estabelecer uma periodização relacionada às principais finalidades assumidas pelo ensino daquelas Línguas no sistema de Instrução Pública do país.</p>

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>OLIVEIRA, Pauliana Duarte. O imaginário do aluno sobre a língua inglesa na constituição de sua subjetividade. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e</p>	<p>Representações, Interdiscurso, Língua inglesa, Imaginário, Subjetividade, Língua inglesa - Estudo e ensino</p>	<p>O contato com alunos de ensino fundamental em escolas públicas levou-nos a perceber que esses alunos, geralmente, enunciam de modo contraditório a língua inglesa. Ao mesmo tempo em que se sentem desmotivados com as aulas de língua inglesa da escola em que estudam, esses mesmos alunos circunscrevem seus dizeres em discursos de exaltação à língua inglesa. O modo como se dá o contato com essa língua no</p>

<p>Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.</p>		<p>contexto de escola pública não é condição suficiente para promover uma aprendizagem considerada satisfatória. No entanto, é a partir desse contato que são produzidos sentidos e representações sobre a língua inglesa. Tais representações são suscitadas pelos discursos que circulam no espaço sócio-histórico e estão presentes no imaginário desses alunos, produzindo, de algum modo, efeitos nas suas subjetividades e levando-os a circunscreverem discursivamente seus dizeres nesses discursos. O foco de nosso trabalho é tentar compreender essa contradição no dizer do aluno: como o aluno enaltece uma língua com a qual ele praticamente não tem contato? Realizamos análise interpretativista e descritiva do corpus, composto de entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores de língua inglesa da rede pública, objetivando investigar o papel do imaginário do aluno sobre a língua inglesa na constituição da subjetividade. A interdiscursividade relacionada ao status da língua inglesa no mundo e à política de ensino de língua estrangeira contribui para explicar a contradição do dizer dos alunos, pois se o interdiscurso diz respeito aos discursos oriundos de diferentes lugares e diferentes épocas, depreende-se daí que a produção discursiva do aluno encerra contradições.</p>
---	--	--

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>Sousa, Renata Maria Rodrigues Quirino de Sousa Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos, Universidade de São Paulo, 2006, 124f.</p>	<p>escola pública, identidade, língua inglesa, pedagogia crítica professores</p>	<p>O foco desta pesquisa é analisar a construção das identidades de professores de inglês que atuam no ensino público. Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que visa investigar de que maneira ocorre essa construção identitária e quais os aspectos que mais a influenciam. Através de entrevistas e de questionários respondidos por professores de escolas públicas da cidade de São Paulo, e de entrevistas com alguns de seus alunos, procuramos realizar esta análise sob alguns aspectos ideológicos, como a busca por modelos institucionalizados e a formação de hábitos culturais. As concepções que embasam este trabalho são a identidade política e cultural, apontada por autores como Bakhtin (2002), Hall (2000) e Bhabha (1998), e a pedagogia crítica, desenvolvida por Freire (1970) e utilizada por autores como Giroux (1997) e Bianchetti (2001). Teorias sobre a construção de ideologias, apontadas por autores como Ricoeur (1988) e Bruner (1986), também fazem parte do estudo. As análises indicam que os principais fatores que levam à escolha da profissão de professor de inglês são o gosto pela língua e a crença na necessidade da aprendizagem dessa língua ambos construídos pelos ideais neoliberais além da busca pela sobrevivência no mercado de trabalho e pela ascensão social que esse conhecimento promete trazer ao indivíduo. A escolha da profissão se mostra, portanto, bastante influenciada pela ideologia neoliberal. A construção identitária, no entanto, não ocorre de forma passiva, já que os professores, também têm influência nas relações sociais e na formação de identidades. Notamos que os</p>

		professores investigados nem sempre demonstram total consciência das construções sociais e culturais. Entretanto, observamos evidências de desenvolvimento crítico em vários depoimentos de professores. Além disso, notamos questionamentos de alguns alunos acerca da real necessidade de se aprender inglês.
--	--	---

Ano: 2008

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>EMILIO, Rejane Maria. Ensino de língua inglesa no ensino fundamental : aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.</p>	<p>ensino de inglês, representações sociais, escola pública, ensino fundamental</p>	<p>Este estudo tem como objetivo realizar uma aproximação às representações sociais dos professores sobre o ensino da língua inglesa como componente curricular do ensino fundamental. Foram utilizados como referencial teórico de análise a Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre Trabalho Docente e como procedimento metodológico a teoria do Núcleo Central das Representações Sociais e a análise de conteúdo. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um instrumento tríplice de pesquisa para um grupo de vinte e um professores de inglês, que compõem o corpo docente total neste componente curricular de uma rede pública municipal. Com o objetivo de captar a arquitetura básica que constitui o universo representacional dos sujeitos, os dados coletados foram lidos a partir da inter-relação de três dimensões de análise: a pessoal; a intersubjetiva e a objetiva. Foi possível identificar que os sujeitos, que são professores efetivos com formação superior complementada em cursos livres de inglês percebem-se como profissionais cuja importância não é reconhecida, e que têm um vínculo escolar provisório, condicionado a fatores desvinculados de critérios pedagógicos. Estruturam seu pensamento sobre o ensino apoiados, principalmente, em torno das finalidades e das condições em que este se realiza. Expressaram-se com relação às finalidades de ensino de forma vaga ou confusa. Quanto às condições de ensino os argumentos utilizados concentraram-se principalmente nos aspectos das carências e da falta de importância atribuída à disciplina ou aos profissionais. Esta compreensão de ensino deriva do fato de estes sujeitos lecionarem uma disciplina que além de ter os objetivos definidos de forma vaga nos documentos oficiais, vem perdendo prestígio com relação ao seu lugar no currículo. A memória das condições em que aprenderam inglês - frequentando cursos livres parece gerar um processo inconsciente, levando-os a crer que para que o ensino ocorra estas condições devam se repetir. Parecem ancorar sua representação no paradigma de ensino oferecido pelos cursos livres de inglês, e objetivá-la no aparato tecnológico destas escolas. Deste modo, para buscarem conforto, transformando o não familiar em familiar, atribuem ao fato de os alunos não aprenderem, a impossibilidade de repetirem-se na escola pública as mesmas condições de ensino das escolas de curso livre. Conclui-se que os significados que o professor atribui à sua prática derivam de sua formação profissional, da</p>

		prática docente, de suas experiências de vida, de seu contexto de atuação e das relações que estabelecem com outros. Estas significações conduzem a maneira como interpretam a realidade e orientam suas condutas. Assim, propõe-se, que para reverter o quadro atual e escrever uma nova história em que não tenha lugar o pensamento de que não se aprende inglês na escola de ensino regular, principalmente, na pública, seriam necessárias ações voltadas para as políticas públicas, para o contexto organizacional escolar e para a formação profissional, de forma articulada e que envolvessem os atores do processo educacional.
--	--	--

Ano: 2012

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
Vidotti, Joselita Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa, Tese, Universidade de São Paulo, 2012, 245f.	Acontecimento discursivo, Discurso político-educacional, Língua inglesa, Política linguística, Produção de conhecimento	Esta pesquisa tem como objeto de estudo o discurso político-educacional sobre o ensino de língua estrangeira (LE) no Brasil. Primeiramente examinamos o espaço de memória de ensino de LE no processo educacional brasileiro. Ao constatarmos que a lei que oficializou o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil (Decisão nº 29) havia se dado no início do século XIX (1809), decidimos investigar que discursos suscitaram a criação de políticas linguísticas para o ensino de LE no Brasil no século XIX. Sob a ótica da Análise do Discurso, de linha Pêcheutiana, investigamos os efeitos de sentido construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa no Brasil do século XIX, buscando compreender a formulação das políticas linguísticas da época em relação às LE e o estatuto destas naquelas políticas. O corpus foi composto por leis, debates parlamentares e relatórios ministeriais relacionados ao ensino da língua inglesa. A análise da materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos sujeitos legisladores mostrou que a Decisão nº 29 instaurou um acontecimento discursivo, rompendo com a memória de não-regulamentação do ensino de LE no Brasil e fundou o sentido de utilidade das LE para a instrução pública no Brasil. Constatamos que a política de ensino de LE ancorava-se em um saber importado. Concluímos que o acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº 29 criou um lugar para as LE e estas também fizeram parte de uma política de produção e circulação de conhecimento.

Ano: 2013

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
Maciel, Ruberval Franco <i>Negociando e reconstruindo</i>	Ensino da língua inglesa, Formação de	A presente pesquisa de natureza qualitativa com características colaborativa e etnográfica crítica buscou investigar a formação de professores de língua inglesa

<p><i>conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais</i>, Universidade de São Paulo, 2013.</p>	<p>professores, Globalização, Letramentos, Políticas linguísticas</p>	<p>via dois documentos oficiais voltados para o segmento do ensino Médio (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio Língua Inglesa e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul). O trabalho fundamentou-se principalmente nos estudos sobre globalização, educação, letramentos, linguística aplicada, políticas linguísticas e filosofia. Por meio de um trabalho colaborativo de três anos com três professoras de inglês, os dados foram coletados de gravações em áudio dos momentos de interação entre o pesquisador e as professoras colaboradoras na fase de discussão dos documentos oficiais. Foram ainda utilizados nas análises dos dados um palestra proferida pelas professoras, entrevista, diário de campo gravação dos depoimentos dos alunos, bem como o depoimento da diretora da escola. A análise fundamenta-se principalmente nos seguintes enfoques abordados neste trabalho: a descrição do contexto de ensino aprendizagem na escola participante; a verificação do que a discussão dos documentos oficiais pode informar sobre a prática das professoras; a discussão do ensino da língua inglesa em uma sociedade globalizada; a verificação sobre o conhecimento local e reconstrução deste a partir de um trabalho colaborativo entre escola pública e universidade e, por fim, o debate sobre a lógica de emancipação revisitada na formação de professores.</p>
---	---	--

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>NASCIMENTO, A. K. O. Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.</p>	<p>Formação de professores, Ensino fundamental, Ensino de língua inglesa, Língua inglesa, Tecnologias da informação e comunicação (TIC), Políticas educacionais, Políticas públicas, Formação continuada</p>	<p>O presente trabalho de pesquisa objetivou verificar a formação continuada de professores para o uso das tecnologias ao examinar como estão ou não sendo utilizadas as tecnologias, em especial o computador e a internet, pelos professores de língua inglesa do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju-SE, e em que proporção elas podem contribuir com o processo educativo. Com vistas a embasar a pesquisa empírica, um esforço teórico foi empreendido, levando à reflexão acerca das determinações dos processos socioeconômicos, políticos e culturais em curso, na atual etapa do capitalismo mundial, num contexto em que cresce a importância atribuída à língua inglesa, bem como a inserção das tecnologias da informação e comunicação. Analisaram-se também, as políticas de formação continuada dirigida aos docentes, além das políticas públicas de informatização da educação, com o intuito de se entender a realidade local e compará-la com os desenvolvimentos na aprendizagem de línguas mediada por computador. Tratou-se de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, a última utilizando como instrumento a entrevista semi-estruturada e tendo como amostra não-probabilística intencional, 9 professores de inglês de 6 escolas municipais, 26,5% do número total de docentes de língua inglesa que atuam no ensino fundamental da rede. Os resultados encontrados</p>

		apontam para a inexistência de políticas públicas de formação docente para a utilização das tecnologias, para a ineficiência do ensino de língua inglesa, e a ineficácia dos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, de maneira mais ampla, o estudo constatou que as tecnologias da informação e comunicação são estabelecidas à margem do processo educativo.
--	--	---

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>VICENTIN, Karina Aparecida. Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. 132 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REP_OSIP/269688>. Acesso em: 23 ago. 2018.</p>	<p>ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público; políticas linguísticas; representações de professores.</p>	<p>O objetivo da pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado foi refletir acerca das políticas linguísticas de ensino de língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental I público, considerando, para tanto, representações presentes em discursos de dez professores de inglês que atuam nesse contexto de ensino na cidade de Campinas, São Paulo e o documento Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa dos Anos Iniciais, por eles sistematizado e elaborado. A pesquisa em questão é de base qualitativa interpretativista e se insere na área da Linguística Aplicada. A investigação foi dividida em três etapas. A primeira incluiu a definição do tema da pesquisa, a escolha do arcabouço teórico geral e a revisão de autores relevantes presentes na literatura especializada, com especial ênfase naqueles que tratam de políticas linguísticas; do papel de professores como policy makers; e de questões específicas do ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC). Na segunda etapa, foi definido o cenário da pesquisa e o processo de geração de dados, os quais foram coletados em entrevistas semiestruturadas individuais com os professores participantes da investigação e em notas de diários de campo de encontros de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Na terceira etapa, procedi à análise dos registros gerados na fase anterior. As perguntas de pesquisa que orientaram a análise dos dados foram: 1) Que representações, acerca da política de ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I Público de Campinas, estão presentes nos discursos dos professores de Língua Inglesa entrevistados? e 2) De que forma esses discursos ecoam os discursos presente nas Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais de Língua Inglesa do mesmo município, ou a eles se contrapõem? Os resultados da pesquisa empreendida indicaram, entre outras questões, que, embora os professores de língua inglesa entrevistados tenham atuado como policy makers de um modelo de política linguística ascendente, eles não se reconhecem, ou parecem ainda não ter consciência do seu papel no estabelecimento dessas políticas. Além disso, as representações encontradas nos discursos desses professores são condizentes, em alguns momentos, com os pressupostos e as orientações do documento que sistematizaram e elaboraram mas, em outros, se contrapõem aos mesmos. A análise dos dados demonstrou, além disso, que, para que seja possível a implementação efetiva do ensino da língua inglesa na matriz curricular oficial dos anos iniciais do Ensino</p>

		Fundamental, é necessário haver um modelo de política linguística específico para LEC que seja, por mais paradoxal que isso possa parecer, ao mesmo tempo, ascendente e descendente. A expectativa é que este trabalho possa contribuir para promover reflexões acerca de políticas de ensino de LEC, tanto no contexto pesquisado, quanto em outros semelhantes
--	--	--

Ano: 2015

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>ANDRADE, Ezequias Felix de. O ensino de língua inglesa em escola pública: um diálogo possível. 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.</p>	<p>Língua inglesa, Ensino/aprendizagem, Formação de professores</p>	<p>A presente pesquisa pretende investigar por que o ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas brasileiras não ocorre de forma efetiva. Embora os estudantes estudem LE, mais precisamente língua inglesa, em média sete anos, não conseguem estabelecer uma comunicação significativa nessa língua estrangeira. Portanto, por que ensinar/aprender língua inglesa no Brasil? Apesar de o ensino de LE gozar de obrigatoriedade em nosso país, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE, 1996) em seu artigo 26 inciso 5º assegura: “Na parte diversificada do currículo, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Assim, respaldado por lei, o ensino de língua estrangeira deveria, portanto, receber mais incentivos, políticas públicas, mecanismos e estruturas que o tornasse mais efetivo para que apresentasse os resultados esperados. Torna-se redundante afirmar que o ensino de língua inglesa é extremamente importante na sociedade contemporânea, tendo em vista às necessidades comunicativas de um mundo cada vez mais globalizado. Por isso, o ensino de língua inglesa, sobretudo na escola pública, é indispensável, conforme se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 19) “primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a materna é um direito de todo cidadão...”. Logo, é preciso estabelecer mecanismo que viabilize o acesso a esse conhecimento e o ponto de partida para o efetivo aprendizado de língua inglesa em nosso país é o professor. Em vista disso, nossa pesquisa tem como principal objetivo verificar se é possível ao estudante de escola pública desenvolver as quatro habilidades comunicativas em língua estrangeira estudando na escola pública. Para isso, analisaremos as etapas de formação do professor de LE durante a graduação, o nível de fluência desse futuro professor após a graduação, sua participação em formação continuada, além de observar as políticas públicas voltadas para o ensino de língua estrangeira e para formação de professores no país. Nossa pesquisa foi respaldada em autores como: Celani (2005), Leffa (2011), Rajagopalan (2011) dentre outros.</p>

Ano: 2017

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>JUCÁ, Leina Claudia Viana. <i>Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil</i>. 2017. 268f. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.</p>	<p>(Des)valorização docente, Ensino de língua inglesa, Formação de professores de línguas, Letramento crítico, Teorias decoloniais</p>	<p>Esta pesquisa, realizada no período 2012-2016, investigou as possíveis razões para o crescente desinteresse pela profissão docente, especificamente no que se refere ao ensino de língua inglesa (LI) na educação básica brasileira, sobretudo aquela pública; e o fez a partir do posicionamento de licenciandos em LI de uma universidade pública acerca do que para eles significava ser professor. O estudo se valeu de contribuições de teorias pósmodernas, baseando-se, principalmente, em conceitos pós-estruturalistas e decoloniais relacionados às concepções de língua, discurso, epistemologia e identidade, no intuito de melhor compreender as influências modernas sobre a construção histórica da docência e da identidade docente. Identificar os princípios que fundamentam o ensino de LI e a formação docente nessa área; investigar os discursos que perpassam a construção da identidade docente e em que se fundamentam; e compreender em que medida tais princípios e discursos impactam o (des)interesse pela profissão eram alguns dos principais objetivos propostos. Permeados pela análise dos dados gerados, os capítulos que compõem esta pesquisa se organizam da seguinte forma: a introdução localiza este estudo no cenário educacional brasileiro, apresenta seus objetivos gerais e específicos, o seu contexto de realização, as perguntas de pesquisa, a metodologia utilizada e o perfil dos participantes e da pesquisadora; o Capítulo 01 apresenta um panorama histórico da educação brasileira desde a implantação do sistema educacional jesuíta, em 1549, até a promulgação da LDB de 1996, procurando focar no ensino e na formação de professores de LI; o Capítulo 02 trata do papel do discurso na construção da realidade e na invenção da tradição, da ideia de desenvolvimento e civilização que permearam a colonização de terras e povos e resultaram na invenção da História ocidental; o Capítulo 03 dedica-se à invenção das línguas inclusive a LI e o inglês como língua internacional (ILI) e à construção histórica da identidade com base nas ideias de fixidez, permanência e normalidade, negando seu caráter fluido e nômade; as considerações finais apresentam acontecimentos políticos atuais e discorrem sobre as implicações do caráter circular da História sobre a construção da identidade docente e do estatuto negativo da profissão, além de reafirmar a necessidade de uma formação docente pautada no letramento crítico, como forma de promover mudança.</p>

Ano: 2018

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
------------	----------------	--------------------------------

<p>CORRÊA, Edith Santos. A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública. 2018. 80 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.</p>	<p>Língua Inglesa, Formação de Professores, Escola Pública</p>	<p>A formação de professores de Língua Inglesa e a atuação profissional na Escola Pública em Manaus estão imbricadas no cenário do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil, como componentes diversificados na Educação Básica. Embora as reformas educacionais, ao longo dos anos, tenham instituído mudanças na perspectiva da melhoria escolar como um todo espalham-se os sinais de uma práxis escolar que busca procedimentos para obter resultados desejáveis nessa modalidade formação, como base profissionalizante de professores de Língua Inglesa e sua atuação na Escola Pública. A inserção das Línguas Estrangeiras como parte do processo formador esteve historicamente aquém das necessidades socioculturais no sistema educacional brasileiro, seja pela instabilidade curricular, pela falta de exigência da formação do professor pela apresentação de resultados formais, problemas estruturais e/ou curriculares, o ensino e aprendizagem de línguas sofre com o desprestígio nas escolas da Educação Básica, na rede pública. Esta pesquisa percorre a repercussão histórica brasileira sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na realidade manauara, em recorte que analisa a formação de professores de Língua Inglesa, graduados no curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Inglesa, no período de 2004 a 2010, na Universidade Federal do Amazonas, que atuam na Educação Básica, nas esferas municipal e estadual. Vinte professores participam do estudo mediante entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, cujo relato e opção de respostas são o alvo da análise descritiva e discursiva que embasa questionamentos acerca da atuação desses docentes considerando categorias tais como competência profissional e o aprimoramento teórico-prático desejáveis ou não para melhor aproveitamento dos estudantes do ensino fundamental e médio; e apresenta indicadores dos desafios e das implicações institucionais que impactam o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Pública.</p>
--	--	---

Eixo 3: “A língua inglesa no currículo escolar”.

Ano: 2005

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>LIMA, Roberto de Souza. PCN-LE e a prática docente: realidade ou utopia? 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)- Universidade de Brasília,</p>	<p>Currículo Escola, Ensino de LE, Língua Inglesa, Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua</p>	<p>Esta dissertação analisa e comenta as diretrizes que foram estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (PCN-LE), mais precisamente o inglês, ambos para o Ensino Médio. Nossa proposta foi a de promover encontros com quatro professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede privada de escolas do DF e indagá-los sobre sua prática docente em relação ao texto dos PCN e PCN-LE, visando assim a suscitar, por</p>

Brasília, 2005.	Estrangeira.	<p>parte deles, professores, o entendimento, dúvidas e comentários a respeito do documento, procurando saber se as diretrizes ali contidas estão sendo utilizadas, e de que forma elas poderiam ser melhoradas para que atendessem às necessidades de alunos e educadores. Concluímos que os PCN, incluindo-se aí os PCN-LE, não são lidos por grande parte dos docentes, ficando à margem de discussões que poderiam realmente melhorar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas do nosso país. Nenhum dos professores que entrevistamos leu o documento na íntegra, e o pouco de contato que tiveram não foi suficiente para esclarecê-los a respeito dos motivos para a existência dos parâmetros ali contidos. Nossos sujeitos de pesquisa afirmaram não ter mudado sua prática docente após o contato com as sugestões presentes nos PCN e PCN-LE.</p>
-----------------	--------------	---

Ano: 2006

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>COVINO, Liliansa. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino da língua inglesa: sintonia entre teoria e prática?. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.</p>	<p>parâmetros curriculares nacionais, abordagem sociointeracional, ensino fundamental</p>	<p>O Ministério da Educação lançou, em 1998, um documento com orientações didáticas e pedagógicas para que os professores adotassem um novo sistema de ensino, tornando-o mais relevante e significativo para o aluno: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles sugerem que os professores adotem uma abordagem sociointeracional para o ensino da língua estrangeira. Como professora do curso de Letras Português/Inglês de instituição de ensino Superior da Grande São Paulo, lecionando a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, a pesquisadora sentiu a necessidade de um estudo mais aprofundado para, ao entender melhor a questão, poder implementar melhorias em sua própria prática docente. Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo verificar até que ponto a prática docente dos professores de Língua Inglesa, nas escolas de ensino fundamental da Grande São Paulo, se aproxima do preconizado pelo documento Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A pesquisa traz uma breve retrospectiva da educação no Brasil com o propósito de esclarecer como a situação do ensino de línguas chegou ao ponto em que se encontra hoje e faz uma reflexão sobre os aspectos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental, comparando essa teoria com a prática docente. Notou-se que, na teoria, o fazer docente tornou-se mais complexo, pois foi atribuído ao professor uma série de papéis e, na prática, ele ainda assume o papel de simples transmissor do conhecimento, como observado na análise dos relatórios de observação de estágio.</p>

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>Menegazzo, Maria Alice : <i>Os PCNEM e PCN+ de língua estrangeira: sugestões aplicáveis</i></p> <p>Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem., 2006</p>	<p>Leitura, Ensino Médio, Língua Inglesa, PCNEM</p>	<p>Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + / Ensino Médio (PCN+), ambos para língua estrangeira, este estudo investiga como acontece o ensino de leitura em aulas de língua inglesa na primeira série do ensino médio. A título de comparação, a investigação foi realizada em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular de ensino. Através de pesquisa etnográfica, centrada no processo de ensino-aprendizagem, visamos observar a interação professor-texto-aluno durante as aulas de leitura. Buscamos constatar através de questionários aplicados a professores de língua inglesa do ensino médio e também da observação de aulas, se a abordagem do professor tem ligação com as sugestões propostas pelos PCNEM e PCN+, isto é, procuramos averiguar se as referidas sugestões são aplicáveis. Como referencial teórico trabalhamos os conceitos e estratégias de leitura. Pudemos enfim concluir que os professores fazem uso de alguns dos itens propostos pelos parâmetros, contudo isso se deve mais àquilo que intuitivamente acreditam que seria positivo no processo de ensino de leitura, do que propriamente por aplicação de alguns dos conceitos de leitura existentes. Concluímos também, que os maiores empecilhos para o ensino nas aulas observadas, são o elevado número de alunos por sala e a indisciplina.</p>

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>ROCHA, Claudia Hilsdorf. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1. a 4. series: dos parametros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 353p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/R_EPOSIP/269427>. Acesso em: 6 ago. 2018.</p>	<p>Não foram fornecidas pela autora</p>	<p>Resumo: Esta pesquisa, de natureza qualitativa e de base etnográfica (André, 2003), tem como centro de seu estudo o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras (inglês) nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, aqui representado por duas escolas da rede municipal e uma escola particular, localizadas em uma pequena cidade do interior paulista. Os objetivos centrais deste trabalho voltaram-se, primeiramente, para a elaboração de justificativas e provisões teóricas para a condução do ensino em questão. Para tanto, desenvolvemos, inicialmente, uma análise documental (PCN-LE), em busca de orientações que pudessem ser transpostas para o contexto especificado. Propusemo-nos, também, ao construir nossas proposições, a ouvir as vozes dos agentes, direta e indiretamente, envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber, diretores, coordenadores, professores de sala, professores de línguas, alunos e pais, a fim de investigarmos seus objetivos e crenças frente ao processo. O referencial teórico que embasou nosso trabalho constituiu-se por estudos voltados à criança como aprendiz de línguas (Cameron, 2001, 2003; Wood, 1998), à natureza comunicacional (Almeida Filho, 1993, 2005) e sociointeracional (Vygotsky, 1998, 2001) da linguagem e da aprendizagem, à noção de linguagem como discurso (Bakhtin, 2003, 2004) e às crenças no ensino de línguas (Barcelos, 2004), sob um viés sociocultural e discursivo (Alanen, 2003; Dufva, 2003). Os resultados indicam a necessidade de diretrizes teórico-práticas específicas para o ensino-aprendizagem de línguas nas séries iniciais do</p>

		<p>Ensino Fundamental, as quais respeitem a natureza ativa da criança e os aspectos que a motivam a aprender uma língua estrangeira, como também garantam a função formadora desse ensino. Nossos dados revelam, ainda, a importância de desmistificarmos algumas crenças comuns ao contexto investigado, consideradas inibidoras da aprendizagem, tais como a impossibilidade de o ensino de línguas ocorrer, de maneira efetiva, na escola regular (pública). Evidenciamos, também, no estudo, que as crenças dos participantes se encontram em tensão a este respeito, na medida em que tal crença pode servir de instrumento de manutenção da exclusão social por meio do ensino de línguas. Em suma, este trabalho mostra a necessidade de investigação mais profunda a respeito das crenças e objetivos dos alunos, professores e terceiros, visando redimensionar o ensino de línguas em escolas regulares, tornando-o mais próximo das expectativas dos participantes, e, também, mais significativo</p>
--	--	--

Ano: 2014

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>SANTOS, Isadora Maria Falbot dos. O ensino de língua inglesa em duas escolas públicas de Cuiabá: com a palavra, as professoras. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2014.</p>	<p>Ensino e aprendizagem de língua inglesa; concepções sobre ensino de língua inglesa; letramento crítico, escolas públicas.</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo identificar as concepções de professores de língua inglesa a respeito da situação atual do ensino da disciplina em escolas públicas. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semi-aberto aplicado a quatro professoras de língua inglesa do Ensino Fundamental de duas escolas de Cuiabá. Ao analisar os dados, buscamos compreender o que é ensinar língua inglesa, quais metodologias utilizam, se conhecem os documentos oficiais sobre o ensino e se suas concepções são semelhantes a estas propostas. Os resultados nos revelam que a maior parte desses professores alicerça sua prática em uma perspectiva que ainda coloca os alunos como receptores dos conteúdos a serem ministrados pelo professor. Isso não estimula a autonomia dos alunos e também não prioriza a educação para a formação de cidadãos que possuam meios para progredir no trabalho e em seus estudos futuros. Essa concepção diverge do que recomendam os documentos curriculares nacionais e do estado de Mato Grosso, que se fundamentam na interação como base para o ensino-aprendizagem. Esperamos que as reflexões por nós levantadas possam colaborar para as discussões sobre o aprendizado de línguas estrangeiras no contexto das escolas públicas brasileiras.</p>

Ano: 2015

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
------------	----------------	--------------------------------

<p>SANTOS, Andressa Cristiane dos. Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015.</p>	<p>Linguística aplicada, Língua inglesa, Prática de ensino, Linguagem e cultura, Professores de ingles, Educação e Estado</p>	<p>O objetivo desta pesquisa é investigar como a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo é caracterizada pela relação entre crenças e ações de duas professoras de língua inglesa, em escola pública. De forma específica, a investigação aborda as crenças das professoras e os documentos integrantes da Proposta Curricular a partir de uma perspectiva sociocultural, considerando-os possíveis instrumentos de mediação do processo de ensino e aprendizagem. A investigação é de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, caracterizando-se como um estudo de caso. A fim de mapear as crenças das duas participantes, foi feita a triangulação dos dados obtidos por meio de observação de aulas, com notas de campo e gravações em áudio, de um questionário, da autobiografia e de uma entrevista com cada professora. A análise de dados de P1 revela que em alguns momentos suas ações são mediadas por suas crenças, e em outros momentos parecem apontar um processo de internalização dos pressupostos teóricos que embasam a Proposta Curricular. Em razão disso, os Cadernos do Aluno e do Professor, em alguns momentos são instrumentos mediacionais da implementação da Proposta Curricular, contudo, em outros momentos, são artefatos. Já os dados de P2 indicam que suas ações são mediadas por suas crenças e que a docente desconhece os pressupostos subjacentes à Proposta. Por isso, os Cadernos do Aluno e do Professor não atuam como instrumentos mediacionais da implementação da Proposta Curricular no caso de P2, mas como artefatos. Os resultados apontam que, para que ocorra uma verdadeira reforma curricular no estado, não basta que se criem documentos e prescrições, na tentativa de implementar uma reforma de cima para baixo. É necessário que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre suas crenças, a fim de que internalizem os pressupostos teóricos que embasam...</p>
--	---	--

Ano: 2016

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>SECCATO, Mariana Guedes. <i>Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental: Língua inglesa em foco</i>. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.</p>	<p>Ciclo de políticas, Linguística aplicada crítica, Prática translingue</p>	<p>O presente trabalho surgiu de minhas reflexões quanto professora e quanto pesquisadora. As discussões sobre o ensino de LI (LI) como língua estrangeira (LE) vêm tomando proporções cada vez maiores e interpretações diversas diante do fenômeno da globalização e da consideração da LI como instrumento de comunicação no mundo internacional. No Brasil, o ensino de LI é obrigatório a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental I é privado de ter uma diretriz nacional que oriente o ensino de LI. Analiso o Projeto Londrina Global, destinado ao ensino de LI na primeira etapa de escolarização do município de Londrina-PR. Pontuo o Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI) que foi elaborado para orientar a prática das professoras que atuam no Projeto. Faço minhas reflexões sob as abordagens translingues (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA, MACIEL, 2015), da</p>

		<p>linguística aplicada crítica (Pennycook, 2010, 2011, 2013) e do Ciclo de Políticas de Ball (Ball, 1994; Mainardes, 2013). Utilizo essas teorias, pois todas são embasadas na reflexão e na criticidade, aspectos bastante relevantes neste trabalho. Os dados, colhidos do GCLI e do questionário aplicado às professoras, são discutidos dentro das perspectivas teóricas do Ciclo de políticas de Ball e da LAC, destacando as representações das professoras quanto o GCLI e a relação entre local e global nas duas teorias e em suas aplicações na análise dos dados. O contexto da prática do Ciclo de Políticas é destacado como discussão sobre a importância da existência de uma mobilidade de relações entre as teorias, diretrizes e práticas (MAINARDES; GANDIN, 2013). Os princípios norteadores do GCLI foram exemplificados nos relatos das docentes e forneceram indícios para reflexões quanto às possíveis conexões entre políticas linguísticas e a prática docente. A maior parte dessas conexões foi linear, ou seja, a maior parte dos princípios que regem o Guia foi colocada em prática pelas professoras dentro da ideologia de cada um dos princípios, porém no que tange o princípio de interculturalidade falta uma convergência que remete às considerações da diversidade e a formação dos indivíduos, surgindo reflexões quanto a relação local/global; homogêneo/heterogêneo; documento e prática.</p>
--	--	---

Ano: 2017

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p><i>Tomasel, Soraia "To be or not to be": A produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais.</i> Dissertação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.</p>	<p>Docência, Língua inglesa, Formação, Ensino, Documentos legais, Discurso</p>	<p>Esta dissertação investiga de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida em documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa. O estudo se inscreve nos campos dos Estudos em Docência de Língua Inglesa e do Pós-Estruturalismo, com contribuições específicas de Michel Foucault. O conceito de discurso é utilizado como ferramenta teórico-metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame dos seguintes documentos legais: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (2006), Base Nacional Comum Curricular – Língua Estrangeira Moderna (proposta preliminar, 2016), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (2001), Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Referenciais Curriculares Nacionais – Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura (2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015). Articulando docência e discurso, busquei mostrar como os documentos legais descrevem, orientam e instituem uma forma de ser e de fazer do/a docente de Língua Inglesa. As análises demonstraram que: 1) a ênfase nos conhecimentos específicos que o/a docente de Língua Inglesa deve</p>

		<p>desenvolver no âmbito dos cursos de formação inicial é bastante naturalizada pelos documentos legais que acabam por regular a formação docente do/a professor/a de Língua Inglesa, sem fazer uma distinção clara entre conhecimentos, conteúdos e saberes, sugerindo que, de alguma medida, tais conceitos estão dados; 2) ao abordar a responsabilização do/a professor/a de Língua Inglesa pela sua formação, os documentos interpelam o/a docente de Língua Inglesa a produzir a sua subjetividade motivado/a por aspirações de autorrealização, fazendo com que o/a docente tome para si, como algo naturalizado, a responsabilidade pela sua formação profissional; 3) os documentos legais apresentam um panorama que coloca o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas em um lugar desprivilegiado do currículo escolar e reforçam que os objetivos de aprendizagens nas escolas públicas são diferentes dos objetivos de ensino dos cursos de idiomas. A ênfase nos interesses do/a aluno/a como ponto de partida para o ensino faz com que o ensino/aprendizagem passe por um processo de redução de conteúdo, que foca somente nos contextos que cercam o/a aluno/a, que acaba por conformar o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa.</p>
--	--	--

Ano: 2018

Referência	Palavras-chave	Resumo informado pelos autores
<p>FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. A imposição do inglês como política linguística : na contramão do plurilinguismo. 2018. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.</p>	<p>Ensino de línguas, História da educação, Língua inglesa, Políticas linguísticas</p>	<p>O objetivo desta tese é investigar os primeiros efeitos provocados pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tratando da oferta obrigatória do inglês no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio, o que acaba por provocar impactos negativos no sistema educacional brasileiro por ir de encontro aos direitos sociais e linguísticos das comunidades escolares sacramentados na LDBEN de 1996 e nos documentos dela decorrentes, como nos PCN, nas OCEM, na BNCC, etc., revelando a sua inconsistência com os estudos e pesquisas sobre a matéria. Para investigar os modos pelos quais o inglês, como disciplina escolar, voltou a ser um componente obrigatório no currículo da Educação Básica, depois de ter a sua hegemonia ameaçada, em 2005, pela chamada Lei do Espanhol, e de ter sido considerado parte de um núcleo complementar nos currículos escolares, foi feita a análise da sua institucionalização e da sua situação atual no currículo da Educação Básica, tratando das políticas educacionais relacionadas ao ensino das línguas, com base na historiografia e em trabalhos no campo da História do Ensino das Línguas (ALMEIDA FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2010, 2017; SANTOS, 2017; VIDOTTI, 2010); História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; CHERVEL e COMPÈRE, 1999); dos estudos sobre currículo (GOODSON, 2005); de trabalhos pioneiros no campo da Linguística Aplicada que</p>

		<p>contribuíram para uma história do ensino das línguas no Brasil (CHAGAS, 1976; CARNEIRO LEÃO, 1935); de estudos sobre o papel das línguas estrangeiras na formação e na internacionalização da educação e que apontam ser o inglês a língua franca global (KACHRU, 1992; PHILLIPSON, 1992; CRYSTAL, 1999; SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2002, 2006, 2010, 2017) e de estudos sobre políticas linguísticas (FISHMAN, 1974; TOLLEFSON, 2002; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012; SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; CALVET, 2007), com vistas a contribuir para o aprofundamento e extensão temporal da história do ensino das línguas no Brasil. O período eleito para a análise começa em 1961, ano da promulgação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando pela Lei 5.692/71, a Lei 9.394/96, a atual versão da LDBEN, e termina em 2017, com a institucionalização da Lei 13.415/17. Como fontes, utilizei a legislação e a historiografia educacionais. Com este estudo, concluí que é preciso subsidiar ações que levem à criação de políticas linguísticas articuladas entre si, que contemplem a continuidade ou a prática do ensino efetivo de outras línguas, a fim de que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.</p>
--	--	---