

ARTIGO<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5636>**O ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DA EXPANSÃO À
OBRIGATORIEDADE****TEACHING ENGLISH ON PUBLIC SCHOOLS: FROM EXPANSION TO
REQUIREMENT****LA ENSEÑAZA DE INGLÉS EN LAS ESCUELAS PUBLICAS: EXPANSIÓN Y
OBLIGATORIEDAD***Daniela Patti do Amaral*

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Aline Miranda Fonseca

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a agenda da política de ampliação do ensino de idiomas e as demandas legais acerca da língua estrangeira no Ensino Fundamental, perpassando o período de tempo do século XIX aos dias atuais com foco no debate sobre a oferta do ensino de inglês como língua estrangeira nas legislações contemporâneas. Através de análise documental e tendo, como referencial teórico, autores tanto do campo da linguística como Rajagopalan (2013, 2005) e Leffa (1999) quanto da política educacional (SAVIANI, 2005) e FRIGOTTO, CIAVATTA (2003)), foi possível concluir que a agenda da política de ampliação do ensino de idiomas, bem como suas demandas legais e a geopolítica do ensino do inglês do século XIX até o presente favoreceram o caráter contraditório do ensino do idioma, perfazendo uma relação de dominação ideológica simultaneamente à exigência por emancipação através do conhecimento de uma língua estrangeira.

Palavras chave: Ensino de inglês. História do ensino de língua estrangeira. Política educacional.

Abstract: This article deals with the agenda of the policy of expanding language teaching and legal demands on foreign language in elementary school, from the nineteenth century to nowadays focusing on the debate on the provision of teaching English in contemporary legislations. Through documentary analysis, and supported by authors such as RAJAGOPALAN (2013, 2005), LEFFA (1999), SAVIANI (2005), FRIGOTTO and CIAVATTA (2003), it was possible to conclude that the policy agenda for the expansion of language teaching, as well as its legal demands and the geopolitics of the teaching of English from the nineteenth century to the present, favored the contradictory character of language teaching, making a relation of ideological domination simultaneously with the demand for emancipation through the knowledge of a foreign language.

Keywords: English teaching. History of foreign language teaching. Educational politics.

Resumen: El presente artículo aborda la agenda de la política de ampliación de la enseñanza de idiomas y las demandas legales acerca de la lengua extranjera en la Enseñanza Fundamental, pasando el período de tiempo del siglo XIX a los días actuales con foco en el debate sobre la oferta de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las legislaciones contemporáneas. A través del análisis documental y teniendo como referencia teórica a autores del campo de la lingüística como Rajagopalan (2013, 2005) y Leffa (1999), así como la política educativa (SAVIANI, 2005) y FRIGOTTO, CIAVATTA (2003)), fue posible concluir Considerando que la agenda de la política de expansión de la enseñanza de idiomas, así como sus demandas legales y la geopolítica de la enseñanza del inglés desde el siglo XIX hasta el presente, favorecieron el carácter contradictorio de la enseñanza de idiomas, haciendo que una relación de dominación ideológica coincidiera con la demanda de emancipación a través del conocimiento de un idioma extranjero.

Palabras clave: Enseñanza de inglés. Historia de la enseñanza de lengua extranjera. Política educativa.

Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado em educação desenvolvida no período de 2016 a 2018 junto ao do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Selecionamos o recorte que trata da análise da agenda da política de ampliação do ensino de idiomas e as demandas legais acerca do ensino do inglês como Língua estrangeira (LE) no ensino fundamental, englobando o período do século XIX aos dias atuais, trazendo, por fim, o debate sobre o ensino de inglês como LE regulamentado na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental (BNCC) (BRASIL, 2017b).

O percurso do ensino de inglês como LE no Brasil conflui com a ampliação da oferta desta língua e a valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas. Teve como marco o século XIX e percorreu longo trajeto até sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996) bem como na BNCC para a educação infantil e ensino fundamental instituída através da Resolução CNE/CP publicada em 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Conforme o documento da BNCC, aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (p. 239).

Essa trajetória do ensino de inglês está vinculada à nossa atual realidade educacional, não apenas a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) priorizando o ensino do Inglês como LE, mas também sua inserção obrigatória a partir dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, a BNCC e suas diferentes versões caminharam no sentido de promover mudanças significativas no ensino de LE na grade curricular, na perspectiva de que “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas” (p. 240). Nesse contexto, afirma o documento, “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação (...) a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo” (*idem*).

Apesar de o cenário nacional atual do ensino do inglês prever a extensão e intensificação da sua oferta a partir do segundo segmento do ensino fundamental, escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro extrapolam as demandas legais para essa etapa de escolaridade, ofertando a disciplina a partir do 1º ano do ensino fundamental nas escolas regulares da rede e a partir da educação infantil em algumas unidades escolares, experimentais ou regulares. Tal cenário, além de expandir as exigências previstas na LDB (BRASIL, 1996), explicita o sentido contraditório que essa ampliação do ensino do inglês como LE vem constituindo enquanto política pública: ao mesmo tempo em que é uma forma de dominação cultural e ideológica também é relevante que a classe trabalhadora aprenda e a domine como forma de emancipação.

A geopolítica do ensino do inglês: século XIX - 1940

O ensino de línguas clássicas e modernas no Brasil, em especial o ensino do francês e do inglês, tem como seu primeiro registro oficial o decreto de 22 de junho de 1809, em que o Príncipe Regente de Portugal decreta a criação de duas escolas de LE, uma para cada um dos dois idiomas. Contudo, durante a República, o currículo escolar foi flexibilizado e, como consequência, a carga horária dedicada ao ensino de LE reduziu consideravelmente. De acordo com Leffa (1999, p.6):

[...] durante a República, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e

alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, foi um marco no ensino de LE modernas: em sua grade curricular constava o ensino de latim e grego, mas também inglês e francês, sendo essa última a LE considerada “universal”, pois era ela que preparava e formava os alunos para os cursos superiores.

Essa ênfase nas LE modernas, no entanto, teria fim durante a gestão do ministro Amaro Cavalcanti, em 1898, quando as disciplinas humanísticas – grego, latim e história da filosofia - ganhariam lugar de destaque e as LE teriam enfoque mais literário. Na direção contrária às tendências do ensino de LE estava o Colégio Pedro II, que, em 1911, daria ênfase a um ensino mais prático, voltado à leitura, escrita e também retomaria a oralidade. Tantas transformações no acesso ao ensino de LE no século XIX deixa claro que o acesso ao ensino mais aprofundado, como os cursos superiores, tinha características que restringiam o ingresso das classes sociais não hegemônicas e que as próprias características valorizadas no processo de ensino-aprendizagem sofreriam alterações de acordo com as necessidades dos grupos dominantes.

Na década de 1930, com a previsão da Segunda Guerra Mundial, o ensino do inglês voltou a se fortalecer e a ser reconhecido. O que até o século XIX era tido como um idioma direcionado apenas para capacitação de brasileiros para suprir a demanda do mercado de trabalho voltado para as relações comerciais internacionais, especialmente com a Inglaterra, ganhou clara notoriedade, sobretudo no período durante e pós-guerras mundiais, no qual houve o fortalecimento do inglês americano.

Em 1931, a reforma realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, Ministério recém-criado pelo então presidente Getúlio Vargas, promoveu mudanças no ensino de LE ao reduzir a presença do latim na grade curricular priorizando LE modernas, como o inglês. O ensino do alemão passara a ser facultativo e o italiano foi suprimido da grade curricular. A escolha dos idiomas a terem sua carga horária reduzida, suprimida ou aumentada demonstra a relevância que cada uma dessas LE possuía no cenário geopolítico daquele momento histórico.

A Constituição Federal de 1934 trouxe a política de equiparação entre escolas públicas e escolas privadas: ambas passaram ser consideradas oficiais, o que favoreceu a considerável expansão do ensino secundário privado entre 1930 e 1940. Essa expansão e equiparação precisou levar em conta o Decreto Nº 21.241, de 4 de abril de 1932 que consolidou as

disposições sobre a organização do ensino secundário, reconhecendo como instituições oficiais secundárias o Colégio Pedro II e estabelecimentos sob regime de inspeção oficial e que oferecessem cursos fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). No que diz respeito às LE, o curso fundamental ofereceria francês da primeira a quarta série, inglês na segunda, terceira e quarta séries e alemão como disciplina facultativa na 5ª série. O latim ficou reduzido a quarta e quinta série. Já no curso complementar, o latim seria obrigatório nos dois anos de preparação para candidatos a uma vaga em curso jurídico na universidade. Alemão ou inglês seriam LE obrigatórias para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia (ROMANELLI, 2002).

A presença crescente do ensino das LE modernas a partir da Constituição Federal de 1934, em especial do alemão, francês e, principalmente, do inglês, ocorre quase que simultaneamente à redução na oferta do latim. Seria possível afirmar que o caráter desenvolvimentista do período direcionado para a modernização do país que seguia o modelo norte-americano e europeu pode ter sido responsável pelo incentivo ao ensino de línguas modernas em detrimento das línguas clássicas.

É também durante os anos de 1930 que se instalam os primeiros cursos livres de idiomas do Brasil. Com a Grã-Bretanha perdendo sua posição de primeira potência mundial para os Estados Unidos, a estratégia sugerida pelo embaixador britânico no Brasil, Sir William Seeds, para proteger os interesses britânicos no país, foi a criação de uma instituição que visasse aproximar os dois países. É inaugurada, em 1934, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, cujo objetivo seria ampliar o ensino da língua inglesa e de suas quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler) e, também, expandir o conhecimento das culturas, tradições e ideais de outros povos. O fato de a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa iniciar suas atividades no Rio de Janeiro evidencia a autoridade da nação britânica que se pretendia consolidar de forma ainda mais marcante nesse território, àquela época, capital da República.

No Rio de Janeiro, as primeiras turmas da Cultura Inglesa ficavam alocadas no centro da cidade, mais precisamente no Edifício Odeon. Inicialmente contando com 20 alunos, a Cultura Inglesa, em 1940, já possuía 652 alunos e se expandia para bairros da zona sul da cidade, como Copacabana. Em 1942, inaugurou uma filial em Niterói e já contava com um total de 1158 alunos matriculados. No final da década de 1940, ampliou para bairros da zona Norte do Rio de Janeiro, como Tijuca (1946) e Méier (1949). Além de sua expansão, em 1947 a Cultura Inglesa passou a ser um centro oficial de aplicação do exame de *Cambridge*, exame que avalia o nível de proficiência na língua inglesa. A inserção desse exame internacional

expõe a relevância cultural do idioma, em especial da cultura inglesa, aspectos outrora dominados por pessoas consideradas cultas e letradas.

Em 1938, foi inaugurado em São Paulo a União Cultural Brasil-Estados Unidos. O discurso do presidente da instituição é marca do momento histórico, entre guerras, em que o objetivo de seu estabelecimento é esclarecido:

A criação da União Cultural Brasil-Estados Unidos, que visa aproximar os universitários dos dois grandes países, constitui mais um belo exemplo e uma prova eloquente do ideal que inspira os povos americanos. As nações da América, crescidas à sombra de uma política sã e elevada, respeitando e fazendo respeitar os princípios fundamentais da razão e do direito, para no intercâmbio das ideias, na permuta de professores e estudantes, possibilitar uma maior difusão da cultura e um melhor conhecimento da vida nos países do nosso continente (CORREIO PAULISTANO, 1938, p.5).

Essa dominação por meio cultural vai além dos mapas; a dispersão de uma língua por um determinado território em substituição ou detrimento de outro idioma já soberano transparece o caráter de disputa de poder local. Para ilustrar, é possível notarmos que vários países que foram colônias herdaram o idioma de seus colonizadores, tal como o Brasil herdou o português e o inglês é língua oficial em países que foram colônias inglesas, como a África do Sul. A geopolítica linguística, no entanto, vai além da relação colonizador-colonizado; ela como é também uma forma de dominação política, econômica e cultural. O inglês, já no período que compreende os anos 1930-1945 era considerado uma LE de prestígio e ascensão, o que pode ser traduzido por alguns fatores: 1) o poder exercido pelos Estados Unidos no cenário mundial; 2) a invencibilidade inglesa nas duas grandes guerras mundiais colocaria a língua inglesa em um patamar de idioma imbatível; 3) a posição alcançada pelos Estados Unidos na II Guerra Mundial interrompe a difusão em grande escala de idiomas como o alemão e, em menor escala, o francês. Esta última LE ainda manteve posição de considerável importância a despeito de suas perdas geopolíticas. No Brasil, a dominação cultural e econômica exercida através da geopolítica linguística de uma LE em detrimento de outra fica evidente durante a Reforma Capanema de 1942¹, em que o alemão é retirado da grade curricular enquanto o francês e o inglês foram acrescentados aos dois ciclos do ensino secundário juntamente ao ensino do latim, apesar de uma carga horária já bem reduzida.

¹ O Decreto-lei Nº 4.244 de 9 de abril de 1942 organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.

A geopolítica do ensino do inglês: do pós-guerra até a Lei 5.692/71

A influência dos Estados Unidos se ampliou consideravelmente após a II Guerra Mundial em todo o mundo e no Brasil não seria diferente: a expansão da necessidade do ensino e aprendizagem do inglês se daria simultaneamente aos fenômenos culturais que exaltavam o inglês americano: a indústria cultural², o cenário político e econômico, a busca pelo estilo de vida americano (*American way of life*) contribuíram para que a língua se mantivesse como uma tendência em território nacional e em escala mundial.

Após a II Guerra Mundial, os EUA realizaram uma intensa campanha midiática acerca de aspectos de sua cultura e estilo de vida. Com isso, no Brasil, ficou estabelecido um verdadeiro imperialismo linguístico, que traduz a relação hegemônica que o inglês passou a exercer:

Se a geopolítica pode ser definida como a análise das rivalidades de poder sobre um determinado território, fica claro que as línguas são o reflexo das relações de força. Com efeito, aquele que se exprime em sua língua materna desfruta uma séria vantagem sobre aquele que é obrigado a se exprimir em uma língua que lhe é estranha. Uma língua é “imperial” quando imposta a outros povos para a subsistência dos quais ela é indispensável. A área geográfica da utilização dessa língua não poderia ser indiferente. Disso decorre que as línguas de grande difusão desempenham um papel político de destaque e imprimem seus traços característicos a uma civilização. Disso ainda decorre que essas línguas refletem o poder dos Estados que as utilizam. A localização de uma língua, seu peso político são referências bastante úteis para analisar as razões e os limites do poder dos Estados (BRETON, 2005, p. 22-23).

A liberdade transmitida no discurso dos países falantes de língua inglesa em questões comportamentais e culturais de seus povos e em sua Constituição, na indústria cultural e em sua trajetória científica e econômica, fizeram com que o inglês se tornasse a LE de comunicação entre grande parte dos povos e estivesse um pouco presente em todos os países do mundo, sobretudo em países europeus, dependentes economicamente dos Estados Unidos.

Essa busca por uma língua universal de comunicação, contudo, não teve seu ponto de partida o inglês; antes mesmo do anglocentrismo contemporâneo tivemos o eurocentrismo comunicativo dissimulado através da tentativa - fracassada - de emplacar o esperanto como língua franca.

² Segundo Adorno e Horkheimer (1947), a indústria cultural é uma forma de se fazer cultura, seguindo o raciocínio da produção cultural padronizada para as massas, oriunda dos países industriais liberais e “é neles que triunfam todos os seus meios característicos, sobretudo o cinema, o rádio, o jazz e as revistas” (p.7).

Todavia, apesar do fracasso utópico-eurocêntrico do esperanto, o francês se manteve como a única língua europeia capaz de desafiar a supremacia do inglês. As duas LE permaneceriam reconhecidas como língua diplomática, uma vez que uma fração considerável das elites mundiais são conhecedoras do idioma. Além disso, a participação francesa considerada relevante em duas grandes guerras mundiais fortalece sua influência internacional, ainda que não tenha o mesmo prestígio geopolítico de ser uma “língua de povos e Estados invictos” (BRETON, 2005, p. 15). O sucesso dos povos de língua inglesa na história do mundo foi um dos impulsionadores da língua economicamente falando e nas redes de poder que foram constituídas ao seu redor.

No Brasil da década de 1940, o poder da língua inglesa pode ser claramente identificado na forma de políticas educacionais que inseriram o inglês de forma mais incisiva nas escolas a partir da gestão de Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas. Enquanto o ensino primário deveria “dar os elementos essenciais da educação patriótica” (BRASIL, 1942), o ensino secundário teria como finalidade:

- Art. 1º (...): 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

A inserção do ensino secundário subdividido em ciclos (ginásial, de quatro anos – equivalente ao atual segundo segmento do Ensino Fundamental - e, posteriormente, a escolha entre curso clássico e científico, ambos de três anos de duração – correspondente ao atual Ensino Médio) possibilitaria alcançar as finalidades que constituem o Artigo I da Reforma. No ginásial, o ensino de línguas abarcaria português, latim, francês e inglês, sendo este último incluído no currículo a partir do segundo ano. Já no curso clássico ou científico, o ensino de idiomas incluiria: português, latim, grego, francês, inglês e espanhol. Latim e grego seriam ministrados apenas no curso clássico, sendo possível, neste curso, optar entre inglês ou francês na primeira e segunda série. Na terceira série, as duas línguas não constam mais no currículo. Já no curso científico, a primeira série contaria com português, francês, inglês e espanhol, sendo este último excluído na segunda série. Ao cursar a última série, todas as LE sairiam da grade, permanecendo apenas o português. O ensino de LE vivas, segundo o documento intitulado Exposição de Motivos de Capanema para a instituição da Lei orgânica, seria ministrado sob o seguinte argumento:

O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou das línguas vivas estrangeiras. Êsse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem. (BRASIL, 1942, s.p.)

A justificativa para o ensino de LE vivas estaria baseada na própria ascensão do inglês em detrimento da língua nacional, considerada proveniente de um país de poucos recursos culturais, uma clara argumentação baseada na implantação hegemônica da cultura de países de língua inglesa conforme reforçado por Breton (2005) e Rajagopalan (2013). A ênfase dada à escassez de recursos culturais demonstra quão decisiva foi a entrada da indústria cultural de países de língua inglesa, em especial norte-americana, bem como a conservação do francês como língua falada pela elite culta brasileira.

A clara entrada do inglês nas escolas a partir das décadas anteriores foi insuficiente para que a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) e a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reformou o ensino de 1º e 2º graus, apresentassem quaisquer grandes alterações nas normas vigentes para o Ensino Fundamental. Na LDB/61, a divisão entre ginásio e colegial foi mantida e a base nacional comum é expressa como diretriz norteadora, conforme o Art.35, parágrafo 3º: “O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias”. Criou-se também o Conselho Federal de Educação que, segundo o Art.8 dessa Lei, seria “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1961). Dentre suas atribuições, estaria “adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino” e “manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação” (BRASIL, 1961). Esse último ficou responsável pela definição acerca da inclusão de LE no currículo, que acabou por ter sua relevância desconsiderada tanto na LDB/61 quanto na Lei 5.692/71.

A Lei estabeleceu em seu Art.8, parágrafo 2º que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, 1971a), deixando claro o árido cenário que a LE encontraria no currículo escolar à época, sobretudo devido ao encurtamento em um ano de escolarização, o que fez com que muitas escolas retirassem a LE de sua grade ou apenas a mantivessem por um tempo semanal. Ainda é preciso considerar que o Conselho

Federal de Educação, em seu Parecer 853/71 que estabelecia o Núcleo Comum do ensino de 1º e 2º graus, estipulou que o ensino de LE moderna poderia ser incluído na grade curricular “quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (BRASIL, 1971b). O documento reconhece a importância dos idiomas no mundo, contudo afirma que seu ensino é realizado de maneira ineficaz em muitas instituições escolares e que, por isso, é recomendado e não obrigatório.

Relevante ainda destacar que as mudanças na educação brasileira após o golpe de 1964 resultaram, em parte, da ingerência norte-americana em assuntos educacionais brasileiros, “mediante acordos assinados entre o nosso Ministério de Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos, conhecidos pelo nome de acordos MEC-USAID” (PILETTI, 2002, p.118). Como afirmado por Alves (1968), os acordos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos abrangem os setores de ensino primário, médio e superior.

O período que compreende a década de 1970 foi permeado por um regime militar no qual a cultura de massa e os meios de comunicação tiveram uma considerável expansão, sobretudo a indústria cultural norte-americana, demandando um conhecimento cada vez mais crescente do inglês para que ela ampliasse seus domínios, uma vez que o conhecimento da língua inglesa possibilitaria um maior alastramento da relação de controle de sua cultura sobre as demais. O ensino de LE moderna nas escolas não foi impossibilitado às elites, que poderiam arcar com o custo de escolas particulares, com as despesas de um professor particular e cursos de idiomas nos quais o ensino do inglês não era alcançado pelo caráter de ineficiência atestado ao ensino público. Aos educandos submetidos ao ensino público, essa situação somente se modificaria parcialmente através da Resolução No 58, de 1º de dezembro de 1976 do Conselho Federal de Educação, que estabelecia a retomada, ainda que parcial, do ensino de LE em caráter obrigatório, conforme seu Art. 1º “O estudo de língua estrangeira moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para ensino de 2º grau, recomendando-se a inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (BRASIL, 1976). Sua presença não obrigatória no chamado Núcleo Comum para o 1º grau seria mantida parcialmente até os dias atuais, conforme poderá ser verificado na análise acerca da BNCC (BRASIL, 2017a), mais adiante.

Até esse período foi possível concluir que o ensino de inglês como LE e sua presença no currículo escolar atuou similarmente ao papel do currículo escolar em si, ou seja, é uma relação de dominação ideológica simultaneamente à exigência por emancipação através do conhecimento de uma LE, o que fica claro quando da demanda por sua inserção na rotina

escolar. Saviani (2005, p. 14) descreve a função da escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. A sistematização do saber de uma LE, seja ela devido a uma necessidade de inserção de conhecimentos a uma elite culta e letrada, se mostrará permanente no cotidiano escolar e nas políticas educacionais posteriores. A elite tem acesso a um estudo de idiomas que vai além da LE de caráter instrumental (leitura e escrita) para que seja possível se comunicar em viagens e compreender os produtos da indústria cultural enquanto os demais aprendem determinadas habilidades por serem fundamentais para formar uma força de trabalho produtiva que esteja em conformidade com as demandas empresariais vigentes.

O papel da LE, em especial o inglês, se mostra contraditório durante todo o seu percurso: requer seu acesso universal a fim de expandir a dominação cultural norte-americana; no entanto nem sempre é pré-requisito para a força de trabalho em formação, portanto eventualmente acaba por ser suprimida da grade curricular. Outro viés que precisa ser levado em conta é a segmentação da indústria cultural por classes sociais: determinados produtos são direcionados a grupos sociais específicos, que se reconhecem conforme suas escolhas, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 15). Esse direcionamento do consumo influencia também o ensino de idiomas: aos abastados, um estudo mais completo, aprimorando as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, auditiva e oral), assim os produtos e serviços mais elaborados os serão mais acessíveis. Aos menos abastados, prioriza-se o ensino instrumental e as quatro habilidades quando e se possível para que alcancem apenas produtos e serviços com pré-requisitos mínimos.

A geopolítica do inglês no Brasil dos anos 1980 aos dias atuais

O período que compreende os anos anteriores à década de 1990, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 104-105) foram marcados pelos debates que objetivavam a redemocratização do país e a elaboração da Constituição Federal de 1988 que ocorreram contemporaneamente às demandas da nova ordem mundial do capital, causando uma reorganização nos sistemas educacionais. No âmbito internacional, os países considerados menos desenvolvidos economicamente passariam a se adequar aos pré-requisitos estabelecidos pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial³, UNESCO e

³ O Banco Mundial financia projetos na área de educação em diversos países, inclusive no Brasil, buscando através do discurso de “educação para todos” proporcionar uma larga reforma educacional visando uma gestão

OCDE⁴, impactando diretamente nas políticas educacionais. Neste cenário de internacionalização das políticas educacionais, “o inglês se impõe como *língua franca* das instituições internacionais” (GADRIOT-RENARD, 2004, p. 27), bem como figura nas transformações curriculares nacionais.

A influência do Banco Mundial (BM) sobre a educação em diferentes países teve início por volta da década de 1970, quando se tornou um dos maiores financiadores dos países periféricos durante a crise do capitalismo iniciada àquela década. Com isso, o BM passou a exercer grande influência, controlando os países financiados que tomaram empréstimos acima de sua capacidade de pagamento. São 176 países que formam uma espécie de "sociedade", sendo que 5 deles definem suas políticas: Japão, EUA, França, Alemanha e Reino Unido. Os EUA têm maior participação, 20%, e também possuem poder de veto e a presidência. Diversos países recebem financiamentos do BM, dentre eles o Brasil.

A partir dos anos 1980, o órgão adotou a política de atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho, assegurando que o interesse do empresariado pela educação de qualidade se deve ao interesse por uma força de trabalho qualificada e para atuar nacional e internacionalmente. Além disso, a escola deveria estar em constante adequação às necessidades do mercado, se tornando um espaço aberto para a participação direta de produtos e serviços oriundos do capital privado.

O inglês parece ter alcançado um patamar de relevância e de dominação global que pode ser considerado como uma verdadeira supremacia da língua. Novamente, a língua inglesa se mostra o idioma ao centro das mudanças políticas mundiais e, assim, estaria nas décadas seguintes, frequentemente com os organismos internacionais à frente de muitas das transformações educacionais no Brasil que refletem e refletirão nas políticas locais.

O ensino do inglês, de acordo com Rajagopalan (2005), há muito tempo deixou de ser mais uma língua para se transformar em uma *commodity*, supervalorizada mundo afora. Se internacionalmente o cenário era de valorização da língua inglesa até mesmo como idioma de comunicação nos organismos internacionais, sua valorização não seria diferente no Brasil, dado ao projeto de implementação nacional das políticas internacionais para educação que podem ser traduzidas em Leis e Decretos publicados no Brasil que vêm refletindo na

eficiente de recursos destinados para esse fim, ou seja, fazer uso do mínimo de recurso possível de forma otimizada.

⁴ Segundo GADRIOT-RENARD (2004, p.27), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), conta com 30 países-membros, dentre eles 6 são anglófonos: Austrália, Canadá, EUA, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido.

conjuntura política nacional e regional mais recente, tais como a já mencionada LDB/96 (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2017a) e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b).

As influências internacionais nos levam às mudanças nas políticas nacionais voltadas à educação à época, contemporâneas ao período de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p.104-105), é neste cenário:

Que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial, protagonizam inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados (...) e iniciam a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

À época da publicação da LDB, o Art. 26, em seu parágrafo 5º, descrevia a necessidade de se incluir uma LE, obrigatória, a partir dos anos finais do ensino fundamental cuja escolha ficaria “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. O mesmo prevaleceria para o Ensino Médio, no qual uma segunda LE deveria ser ofertada, de acordo com o Artigo 36, inciso III, “em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. O parágrafo 5º teve seu teor integralmente substituído pela Lei 13.415 de 2017 que determina a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Essa oferta de LE prevista na versão original da LDB/96 reconfigura o ensino de idiomas, priorizando a oferta de língua inglesa. Essa opção pelo inglês pode ser vista ingenuamente como uma forma maniqueísta de restringir o direito das classes populares em obter uma formação mais sólida em uma determinada LE que favoreça seu crescimento profissional e o desenvolvimento de seus estudos posteriores, em um favorecimento de um anglocentrismo puro. No entanto, para que essa visão não prevaleça, é preciso considerar o cenário geopolítico à época da promulgação da LDB/96, permeado por influências econômicas, políticas, culturais, sociais e comunicativas e que nos levam à conclusão de que a dominação do inglês sobre as demais línguas abrange numerosos aspectos e não apenas um pode ser levado em conta neste estudo.

A inserção da LE como disciplina obrigatória somente a partir da quinta série (equivalente ao sexto ano do Ensino Fundamental) já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e se justifica a partir da afirmação de aprendizagem de uma LE como forma de inclusão em conformidade “com as exigências de um novo mundo” (BRASIL, 1998, p.37), onde “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos” que “definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que

orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país” (BRASIL, 1998, p.1). O discurso do PCN de LE está em consonância, portanto, com as demandas dos organismos internacionais para a formação dos educandos para o próximo século.

Considerando ainda que o Art.9 inciso IV da LDB (BRASIL, 1996) estabelece a colaboração entre os entes federados para que constituam diretrizes curriculares para toda a educação básica a fim de que se assegure uma formação básica comum, fica determinado a criação de uma Diretriz Curricular Nacional, a ser expressa pela “Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p. 4). Uma Base Nacional Comum deveria ser implantada e ela deveria prevalecer sobre a parte diversificada, ou seja, o conteúdo curricular que considera “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (idem, p.4), garantindo que haja relação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo e a vida cidadã (saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens) e as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, língua materna – para indígenas e migrantes-, Matemática, Ciências, Geografia, História, LE, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa - conforme Art.33 da LDB).

A Lei 13.005 (BRASIL, 2014) instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024. Das 20 metas, quatro delas fazem uma referência à BNCC. Contudo, apesar do impacto exercido pela inserção de uma língua franca no conteúdo da BNCC para a educação básica, o inglês como LE obrigatória não está inserido de maneira explícita no PNE, que prevê maior acesso à formação docente compatível com sua atuação. Ainda assim, a dominação exercida por esta LE está presente no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Esta afirmação pode ser ilustrada por meio de três metas em especial, 12, 14 e 15.

A meta 15 estabelece que todos os docentes deverão ter formação compatível com sua atuação em 1 ano a partir da publicação do PNE 2014-2024. Pouco mais de 50% (52,5%) da Meta Brasil foi alcançada até 2015. Desse percentual, os professores de inglês são definidos pelo *British Council* (2015a, p. 11) como formados, majoritariamente, por mulheres (81%) com mais de 40 anos de idade (55%), sendo que 87% dos docentes possuem nível superior. No entanto, apenas 39% têm alguma formação em língua inglesa, sendo a maioria graduado em Pedagogia (14%) ou Letras com habilitação em português e LE (26%) e Letras habilitação apenas em LE (13%), mas que ainda assim investe em sua formação continuada com seus próprios recursos. Possivelmente, a não formação em inglês e a sobrecarga de trabalho dos

docentes são os principais fatores vivenciados pelos professores para que essa meta do PNE não seja alcançada. 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade com a língua e se dedicam a mais de seis turmas por semana.

A meta 12 objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Todavia, a realidade vivida pela maioria dos ingressantes em universidades particulares é diferente da realidade das universidades públicas na hora de formar esses futuros professores. Como o processo seletivo para Letras habilitação inglês demanda bom conhecimento do idioma, a seleção para o ingresso de alunos ao nível superior com nível básico de conhecimento do idioma é muito baixo, sendo as instituições de ensino superior (IES) privadas o destino da maioria daqueles que optam por essa habilitação. Sendo assim, 58% ingressam em universidades privadas enquanto 42%, em IES públicas (BRITISH COUNCIL, 2015a, p.11).

O afunilamento ao acesso ao ensino superior e à pós-graduação é mais limitado àqueles que não tiveram acesso ao ensino de inglês, segundo o relatório do British Council para a América Latina (2015b, p.59). A meta 14 objetiva aumentar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* a fim de atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. O êxito do inglês não se perdeu nem mesmo durante eventos considerados impulsionadores do antiamericanismo, tais como a guerra do Iraque, os atentados de 11 de setembro de 2001 e o posicionamento do presidente Donald Trump (eleito para um primeiro mandato de 2017 a 2021) com relação ao que entende por terrorismo e quem considera cidadãos ameaçadores à democracia americana (latinos, imigrantes em geral, sobretudo oriundos de países árabes).

As redes políticas que circundam o inglês englobam todas as áreas de inovação tecnológica, pesquisa científica, a comunicação em massa, a indústria cultural e as organizações internacionais, do que podemos concluir com as palavras de Breton que o *front* geopolítico do inglês é, ao mesmo tempo, externo – o poder dos Estados que aderem à sua filosofia com todas as suas consequências no plano do poder – e interno, com o inglês sendo considerado como o meio mais seguro de ascensão social (2005, p. 25).

Inglês como língua estrangeira na BNCC: cena contemporânea

A primeira versão da BNCC “foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016” (BRASIL, 2017, p. 5). O documento foi dividido em quatro áreas

do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Cada área abarca disciplinas específicas, correlatas às áreas e cada disciplina terá seus objetivos gerais e objetivos específicos para cada ano de escolaridade. As duas primeiras versões da BNCC tiveram a contribuição de equipes para sua elaboração, formadas por dois grupos:

(a) os assessores de área, que trabalharam mais diretamente ligados à SEB⁵, responsáveis por coordenar o trabalho de produção dos documentos para a etapa da Educação Infantil e para as quatro áreas de conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas - e (b) os especialistas dos diferentes componentes curriculares e etapas de escolarização, responsáveis pela construção dos documentos referentes a todos os componentes curriculares e etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio. (SEB/MEC; UFMG, 2017a, p. 7-8).

As versões da BNCC levaram em conta todas as diretrizes legais para sua elaboração: a CF/88 (BRASIL, 1988), LDB/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) e o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em especial as metas 2 e 3, que definem a estrutura da BNCC.

A BNCC recebeu ainda assessorias de consultores da Fundação Lemann para sua elaboração, que efetuaram leituras críticas de documentos internacionais acerca da implementação da base comum (*common core*) dos Estados Unidos - *Common Core Standards*-, da Austrália - Currículo Escolar Australiano (ACARA) - e do Chile. A homogeneização dos termos empregados na BNCC levou em conta o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, de 2016, e pesquisas nacionais, apresentadas pela UNESCO “sobre uma pesquisa aos currículos estaduais brasileiros, compartilhado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB”, que “referendou conclusões dos relatórios aos currículos estaduais produzidos pelos assessores da BNCC, o que contribuiu para ratificar encaminhamentos do processo de elaboração da Base decorrentes daqueles relatórios”. (SEB/MEC; UFMG, 2017, p. 15).

O uso de documentos internacionais analisados por um órgão da sociedade civil nos leva a concluir que a base do discurso político publicado no teor da BNCC foi, portanto, construído pelos documentos utilizados como suporte para sua elaboração e os que outrora foram também utilizados para a elaboração desses. Ainda que esses documentos estejam focados na realidade brasileira, de caráter extremamente heterogênea, consideram as influências internacionais, não apenas dos *common core*, mas também das prescrições dos organismos internacionais que serviram como embasamento para sua elaboração.

⁵ Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

A primeira versão da BNCC levou em conta as tendências verificadas em currículos estaduais e, posteriormente, passaria por consulta pública para que, depois, uma segunda versão fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Apresenta quatro áreas do conhecimento e seus componentes curriculares para todas as etapas da educação básica, que em sua base comum deverão ser iguais em escolas públicas e privadas e, em sua parte diversificada,

[...] ser construída em diálogo com a primeira (a base comum) e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15)

A área de Linguagens abarca LE Moderna, Arte, Língua Portuguesa e Educação Física. Seu uso no plural se deve ao fato dela compreender linguagem corporal, verbal e musical como recursos expressivos de igual importância. Essa área do conhecimento seria, segundo o documento preliminar da BNCC, uma forma de ampliar a inserção em um universo de novas tecnologias e ao multiculturalismo presente no Brasil, bem como integrar os estudantes em uma sociedade plurilíngue e de uma notável diversidade. A LE Moderna está inserida na área Linguagens e, segundo o documento, será obrigatória a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano).

O componente curricular LE Moderna, segundo o documento, seria complementar aos conhecimentos e práticas linguísticas já adquiridas, visando seu viés mais prático e menos teórico, menos tecnicista, tendo em vista o mundo globalizado em que o estudante se insere, oportunizando-os acesso e integração ativa em um mundo plurilíngue por meio do uso das quatro habilidades linguísticas. A BNCC enfatiza a heterogeneidade do nível de conhecimento da LE como algo positivo e que proporcionaria maior troca de conhecimento.

O idioma a ser ofertado não se restringiria apenas ao inglês e ao espanhol. Através de consulta à comunidade escolar, “a partir de discussão informada e subsidiada pelas secretarias de educação locais”, cada comunidade poderia “escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas, levando em conta as realidades locais específicas” (BRASIL, 2015, p. 68). A participação da comunidade escolar em questões de seu interesse, tal como a LE a ser ministrada, integraria o conceito de gestão escolar democrática. Além disso, o documento esclarece que não bastaria apenas ofertar a LE, mas também que a comunidade escolar promova a continuidade dos estudos no idioma ofertado e, portanto, escolhido pelos estudantes, levando em conta a heterogeneidade de conhecimento e habilidades nos idiomas

disponibilizados à grade curricular a fim de que o percurso escolar possibilite gerar oportunidades para que eles façam uso de suas habilidades em situações diversas.

Cada componente curricular possui objetivos gerais para a educação básica: práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas, práticas mediadas pela tecnologia da informação e comunicação e práticas do trabalho. Esses objetivos foram listados permeando os anos em que a LE seria ministrada (6º ano até o final do Ensino Médio) e “estão organizados, a partir de campos de atuação e de perguntas norteadoras que sugerem temáticas amplas, que deverão ser adaptadas a cada grupo de estudantes, tornando-as específicas aos seus contextos para que se tornem significativas para eles” (BRASIL, 2015, p.70).

Na segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016, foram formulados eixos para todas as etapas da educação básica, em conformidade com as Diretrizes Curriculares. Além disso, foram organizadas audiências na Câmara, em Brasília, e seminários estaduais. O componente LE Moderna permaneceu sem alterações significativas no Ensino Fundamental. Em seu texto sobre LE, contudo, acrescentou informações acerca de seu ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes. (BRASIL, 2016, p.119)

Contudo, no que se refere ao Ensino Médio, o documento foi mais abrangente em sua segunda versão, na qual, afirma que as:

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio enfatizam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e apontam para a importância de contemplar e articular, no desenvolvimento curricular, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos centrais e articuladores dos conhecimentos presentes nas áreas que compõem o currículo. (BRASIL, 2016, p. 496)

Como a LE Moderna integra atividades que auxiliam na elaboração, produção e uso da tecnologia, ela faria parte tanto do núcleo de formação geral quanto profissional, politécnica.

A versão final da BNCC, homologada pelo CNE em dezembro de 2017 apresentou alterações menos sutis do que as duas primeiras versões com relação à LE Moderna. A Língua Inglesa, juntamente com a língua Portuguesa, Arte e a Educação Física integra a área de conhecimento das Linguagens na BNCC e, conforme o documento, “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação” (BRASIL, 2017a, p. 241).

Consideramos a importância da elaboração de um currículo nacional a fim de que nenhum setor de interesse mercadológico sobre a educação obtenha êxito em fazer prevalecer as prescrições do mercado sobre os currículos escolares, contudo, por outro lado, verificamos a onipresença de redes políticas, em especial formadas por setores privados, organizadas com o objetivo de definir os nortes da BNCC. A demanda por material didático que acompanhe o conteúdo da BNCC, a formação continuada de docentes novos e antigos e o estabelecimento ou não de regras que suscitam questões acerca de avaliação, mérito e desempenho são questões sugeridas nos relatórios produzidos pelo Lemann Center para a segunda versão da BNCC e que orientaram mudanças na sua versão final. Além da Fundação Lemann, outras organizações são bastante presentes nas versões da BNCC, como é o caso da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), que juntamente com o Movimento pela Base⁶ integraram um grupo de trabalho que analisou os seminários regionais da BNCC e formularam relatórios com o objetivo de propor e fazer as alterações na última versão.

Considerações finais

O emaranhado político forma redes e contextos que influenciam e atuam por meio da coparticipação do público e do privado em projetos educacionais em escala nacional. Através do discurso de maior eficácia por meio das formas de gestão de instituições privadas e da corresponsabilização entre esferas públicas e privadas é crescente e aparentemente sem volta o caminho para transferência de política que se trata da importação de políticas educacionais consideradas inovadoras, muito comumente realizada por agências multilaterais onde o inglês é língua oficial, assim como se tornou língua franca.

Ao tratarmos aqui da dominação da língua inglesa sobre as demais LE na história da educação no país e no mundo por meio da geopolítica da língua, foi possível perceber de que

⁶ Membros da sociedade civil que atuam na educação e fora dela. São membros da UNDIME, Itaú, Instituto Inspirare, membros do CONSED, CNE, BM, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna entre outros. Além desses parceiros, o Movimento Todos Pela Educação também atua em diversos eventos em parceria com a Fundação Lemann, UNDIME e CONSED.

forma o inglês se tornou uma língua hegemônica, o que se traduz em políticas educacionais das mais diversas formas, entre elas no contexto da produção de texto e de influência, tal como é possível verificarmos nas alterações curriculares passadas e nas mais recentes, em vigor, tanto no Brasil como em outros países. Esses países, em especial os membros da OCDE, como os já mencionados Estados Unidos, Austrália e Chile e seu *common core* que claramente serviu de base para a nossa BNCC, associa o nível de conhecimento, mesmo que básico, de uma segunda língua, a uma possível melhor inserção no mercado de trabalho e está fortemente vinculado à ideia das competências para o século 21, conforme análise de consultoras do BM (2012): “os dados relativos ao mercado de trabalho no Brasil deixam claro que as ‘competências para o século 21’ são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil e produzi-los será um grande desafio para o sistema educacional na próxima década”. (BRUNS, EVANS, LUQUE, 2012, p. xxi).

A opção sobre qual LE cursar foi retirada dessa versão; o Inglês passou a prevalecer sobre os demais idiomas, sendo transformado em LE obrigatória a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB (BRASIL, 1996). A Lei possibilita, no entanto, a inclusão, em caráter optativo, a partir do Ensino Médio, preferencialmente o Espanhol, em conformidade com o Art.35-A, § 4º.

De acordo com o texto do documento, fica claro que a característica de responsabilização docente se insere no que se espera do professor que atuará em sala de aula com a Base, que certamente num breve futuro, poderá passar por formações comumente denominadas “reciclagens” e cursos de capacitação para saber lidar não apenas com o material didático formulado para que as metas escolares sejam alcançadas, mas também para atingir o nível de performatividade e *standartização* que se espera dele. Segundo o documento, a BNCC de Língua Inglesa para os anos finais do ensino fundamental está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade e em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens, para facilitar a organização didática dos professores (BRASIL, 2017, p. 203).

No documento da Reforma Capanema de 1942 observamos justificativas que muito se aproximam do texto produzido acerca da inclusão do inglês como obrigatório na Lei que regulamenta o “novo” ensino médio e na BNCC, mantendo a opção por uma segunda LE no ensino médio. A legislação afirma que

O ensino das línguas vivas estrangeiras - O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou das línguas vivas estrangeiras. Esse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais.

A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem. (BRASIL, 1942)

Chegamos à conclusão que o ensino do inglês passou por diversas fases de inserção no currículo escolar. Espaço esse que, por si só já é terreno de disputa de poder. Com as LE esse espaço foi mais ou menos flexível dependendo da inserção dos idiomas nas esferas de poder em escala mundial e local, conforme pudemos verificar no decorrer dos anos por meio da geopolítica do inglês e da produção de texto internacional e nacional, em especial nas Leis, decretos, Constituições e Políticas educacionais em geral. Essa tendência de retomada do discurso aparece como uma forma de recuperação das políticas educacionais salvacionistas por meio de um resgate de ideias passadas sob nova roupagem a fim de se enquadrarem nas prescrições internacionais que nos dominam geográfica, política e linguisticamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcio Moreira. **BEABÁ dos acordos MEC-USAID**. Edições Gernasa. Rio de Janeiro: GB, 1968.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Brasília: DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 8 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. BRASIL, 2017b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 8 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 2 de agosto de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução N. 58, de 22 de dezembro de 1976**, do Conselho Federal de Educação. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971 e dá outras providências.

In: Documenta nº 193, Rio de Janeiro, dez. 1976. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf.
Acesso em 10 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** (BRASIL, 1971a) Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 de agosto de 2017.

BRASIL. **Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971,** do Conselho Federal de Educação. Núcleo Comum do ensino de 1º e 2º graus. (BRASIL 1971b) Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf. Acesso em: 2 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 de agosto de 2017.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em 20 de julho de 2017.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 21 de julho de 2017.

BRETON, Jean-Marie Le. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês.** In: RAJAGOPALAN, Kanavilil (org.). *A geopolítica do Inglês.* São Paulo: Parábola, 2005.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1ª Edição. São Paulo, 2015a. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 3 de agosto de 2017.

BRUNS, Barbara, EVANS, David, LUQUE, Javier. **Achieving world class education in Brazil.** The next agenda. The World Bank, 2012.

CORREIO PAULISTANO. Revestiu-se de brilho a instalação da União Cultural Brasil-Estados Unidos. p. 5, 23 de outubro de 1938. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=uni%C3%A3o%20cultural. Acesso em 3 de agosto de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc. [online]. 2003, vol.24, n.82, pp.93-130.

GADRIOT-RENARD, Hélène. **O inglês: língua franca das instituições internacionais**. In: RAJAGOPALAN, Kanavilil (org.). *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor. **A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas**. In: *Dialética do esclarecimento/ fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Review of *Language and Politics* by John Joseph**. In: *Applied Linguistics*, vol. 28, p. 330-333, 2013.

RAJAGOPALAN, K. (2005). *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil*. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 135-159.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOBRE AS AUTORAS:

Daniela Patti do Amaral

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora associada do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED). E-mail: danielapatti.ufrj@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9234-1843>

Aline Miranda Fonseca

Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ-Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED). E-mail: alinempf11@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0303-4340>

Recebido em: 10 de dezembro de 2018

Aprovado em: 10 de setembro de 2019

Publicado em: 17 de setembro de 2019