

Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, pág. 214-237.

## Apontamentos sobre o percurso histórico do ensino público de línguas estrangeiras no Brasil: do império à BNCC

Kristian Sgorla  
Carmen Teresinha Baumgärtner

### RESUMO

O ensino público de línguas estrangeiras (LE) na Educação Básica brasileira tem sido um desafio para seus docentes. Carga horária diminuta, salas superlotadas, material didático precário (ou inexistente) e falta de domínio do idioma por parte dos professores são fatores comumente associados à baixa qualidade dos resultados alcançados pelos discentes. Além desses aspectos infraestruturais e técnicos, o desconhecimento de parte dos docentes e discentes de LE acerca de questões históricas, políticas e econômicas que determinam e configuram a oferta de ensino de LE nas escolas é também um fator que contribui para a baixa qualidade do ensino e da aprendizagem, pois tende a práticas pedagógicas acríticas e desconectadas da realidade dos estudantes. Nesse contexto, utilizando um levantamento bibliográfico e também documental de leis, diretrizes, parâmetros e orientações curriculares oficiais, este trabalho, no âmbito da História das Disciplinas Escolares, busca revisitar o percurso histórico e político do ensino de LE no Brasil desde o Império até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, procura-se evidenciar interesses políticos, econômicos e ideológicos que indicaram e ainda indicam o nível de relevância dado às LE nas escolas em diferentes momentos da história da educação brasileira. Esse esforço revela que, historicamente, tais interesses são os elementos que norteiam as orientações pedagógicas para o ensino de LE na Educação Básica nacional. Reconhecer isso pode auxiliar professores de LE a entender melhor seu lugar dentro da escola e a criar propostas de pedagogia mais críticas que melhorem o ensino de LE nas suas comunidades.

**Palavras-chave:** Línguas Estrangeiras na Escola; História; Ensino.

### ABSTRACT

The public teaching of foreign languages (FL) in the Brazilian Basic Education has proved to be a great challenge for the teachers who work with it. Short workload, overcrowded classrooms, precarious (or non-existent) didactic material and teachers' lack of command of the language are factors commonly associated with the low quality of results achieved by students. However, In addition to these infrastructural and technical aspects, the teachers' and students' lack of knowledge on part of the FL teachers and students about historical, political and economic issues that determine and configure the offer of foreign language teaching in schools is also a factor that contributes to the low quality of teaching and learning, as it tends to lead to uncritical pedagogical practices disconnected from the students' reality. Aware of this contextual framework, and using a bibliographic and documentary survey of laws, official guidelines, parameters and curriculum guidelines, this work, within the scope of the History of School Subjects, seeks to revisit the historical and political path traced by FL teaching in Brazil since the Empire until the homologation of the National Common Curricular Base (BNCC). - With this, we seek to highlight political, economic and ideological interests that indicated and still indicate the level of relevance given to disciplines under the name FL at different moments in the history of Brazilian education. This effort reveals that, historically and ultimately, such interests are the elements that guide the pedagogical guidelines for teaching FL in national Basic Education. Recognizing this fact can help FL teachers to better understand their place within the school and create more critical pedagogical proposals that improve FL teaching in their communities.

**Keywords:** Foreign Languages at School. History. Teaching.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa no âmbito dos estudos da História das Disciplinas Escolares (HDE), um campo de pesquisa relativamente recente e em emergência e consolidação no Brasil. Discussões como as desenvolvidas por Chervel (1990, 1999), Forquin (1993), Goodson (1995, 1997), Julia (1995, 2002), Santos (1990), Faria Filho e Vidal (2000), Bittencourt (1993), Souza Júnior e Galvão (2005), e Fernandes (2001, 2006), têm configurado e dado robustez a essa área de conhecimento da história da educação. Os trabalhos desses pesquisadores mostram que tal campo se originou em finais da década de sessenta, em meio às discussões sobre a Nova Sociologia da Educação. Quase à mesma época e em diferentes países, basicamente a partir do mesmo objeto de estudos - o surgimento de uma disciplina escolar e suas transformações ao longo do tempo - iniciam-se as pesquisas em HDE. No Brasil, tanto há pesquisas influenciadas pelos estudos de Ivor Goodson\*, na perspectiva da sociologia do currículo, quanto há também as influenciadas pelos trabalhos de Andre Chervel\*, voltados para a história da educação e da cultura escolar.

Na perspectiva da HDE, estudos de Chervel (1990, 1999) partem do pressuposto de que as disciplinas escolares não são meras vulgarizações das ciências de referência, já que são afetadas por inúmeros fatores políticos, econômicos e culturais. O objeto da HDE trata da gênese das disciplinas escolares, suas finalidades, e os resultados do ensino da disciplina escolar em questão. Ao justificar a necessidade de respostas a essas questões, Chervel argumenta que “a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Orientada por Goodson (1995, 1997), e por Chervel (1990, 1999), a presente discussão se pauta na compreensão de disciplina escolar como um construto social, constituído por elementos que afetam o processo de emergência e de transformação de uma disciplina escolar. Refletir acerca do surgimento e da configuração de uma disciplina escolar ao longo da história

---

\* O interesse de Goodson estava em entender como “o estatuto, os recursos e a estruturação das disciplinas escolares empurram o conhecimento da disciplina em direções específicas” (GOODSON, 1997, p. 24). Inclinou-se ao estudo das tradições disciplinares, que consiste na observação de intenções e de forças que estão subjacentes à evolução das disciplinas escolares. Para ele, o professor é um dos elementos de maior influência na construção de uma disciplina.

\* Na perspectiva da história da educação, nos estudos de Chervel (1990, 1999), cujo pressuposto é de que as disciplinas escolares não são meras vulgarizações das ciências de referência, o objeto do campo de HDE é refletir, basicamente, acerca da gênese das disciplinas escolares, suas finalidades, e os resultados do ensino da disciplina escolar em questão.

é necessário para compreender movimentos que o engendraram, bem como os contornos que foi adquirindo, tendo em vista a relação de implicação entre escola e sociedade.

O processo de escolarização das LE na Educação Básica está vinculado à história da escola. Conhecê-lo supõe uma incursão pela história da educação brasileira. Segundo Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004):

Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO (2004, p. 58).

Pode-se inferir, portanto, que o estudo da história de uma disciplina escolar impõe que se considere o contexto sócio-histórico em que está inserida, questionando-se o que teria levado a sua introdução no currículo escolar (e ao seu posterior apagamento, quando for o caso). Revisitar e resgatar o percurso histórico e político traçado pelo ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil é a tarefa à qual se propõe o presente artigo. Tal esforço é inspirado na afirmação de Wagner e Negreiros (2014) de que o conhecimento da história de sua disciplina é indispensável ao docente de LE, pois o auxilia a entender e a repensar sobre seu lugar dentro da escola. Mais do que isso, esse entendimento é fundamental para que o professor de LE possa compreender o real propósito de sua cadeira no currículo escolar e, a partir disso, ser capaz de conscientizar os alunos acerca da importância dessas disciplinas para sua formação enquanto cidadão do mundo.

O ensino contemporâneo de LE no Brasil tem se revelado um grande desafio para os docentes que atuam nessa área dentro da rede pública. Carga horária diminuta, salas de aula superlotadas, material didático precário ou inexistente, e falta de domínio da língua por parte do professor são fatores comumente associados à baixa qualidade dos resultados acadêmicos alcançados por essas disciplinas dentro das instituições escolares (SGORLA; LINDINO, 2017).

Uma das consequências desse cenário é o surgimento e a consolidação de diversas crenças no ambiente escolar relacionadas ao real significado e à importância do ensino de LE na escola. Essas supostas certezas criam no imaginário popular de docentes e discentes a convicção de que, apesar de estar previsto no currículo escolar, o ensino dessas disciplinas é

algo de menor relevância, incapaz de possibilitar uma aprendizagem eficaz (BAUMGÄRTNER; MENEGOLO; MARANGONI, 2017).

A crença nesse pressuposto cria situações conflituosas na sala de aula, *lócus* de constantes interpelações por parte dos alunos acerca do porquê da obrigatoriedade do estudo de LE. O argumento principal desses discentes é o fato de que, para eles, não estaria clara a ligação dessas disciplinas com seu cotidiano fora da escola. Como muitas vezes tal relação também não é óbvia nem para o próprio docente, a saída encontrada para contornar esses momentos é recorrer a respostas vagas e clichês, como “*saber uma LE vai ser importante para o seu futuro*”, “*dominar uma LE vai te ajudar a conseguir um emprego melhor*”, ou ainda “*conhecer uma LE vai te auxiliar quando você viajar para o exterior*”. Essas argumentações, via de regra, remetem à função instrumental inerente às LE, e que estão ligadas a sua utilidade na vida pessoal e profissional presente e futura dos alunos (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Essa argumentação rasa e pragmática tem como resultado a construção de uma imagem dúbia e estereotipada do professor de LE, que pode ser positiva ou negativa, dependendo da lente usada para essa avaliação.

Cox e Assis-Peterson (2001) constataam essa dicotomia, contrastando o prestígio e o *status* de que os professores de LE gozam no meio social como um todo – talvez pelo fato de a sociedade enxergar no domínio de uma LE valores ligados à aristocracia tradicional – com a desconfiança com a qual esses docentes são percebidos por seus pares do meio universitário. Estes últimos muitas vezes os enxergam como “[...] alienados, acrílicos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17). Para as autoras, a essência dessa crítica é a dúvida sobre o compromisso do professor de LE com a formação de alunos capazes de transformar positivamente o meio onde estão inseridos.

O caminho para aproximar os juízos de valor da sociedade e da universidade acerca do papel do docente de LE na escola passa, necessariamente, pela construção da identidade desse profissional enquanto professor de LE. Essa noção identitária, individual e subjetiva, precisa permitir que o professor consiga responder a alguns questionamentos internos fundamentais:

Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (GARCEZ, 2008, p. 54).

Responder esses questionamentos demanda do docente de LE uma postura reflexiva, crítica e comprometida com o ato de educar. Tal atitude só pode ser assumida por professores cujas práticas pedagógicas estejam alicerçadas não somente na proficiência em LE ou em aspectos técnicos e metodológicos de seu ensino e aprendizagem, mas também no conhecimento de fatos históricos, políticos e econômicos que tornaram essas línguas relevantes socialmente a ponto de seu ensino ser inserido no currículo escolar (LEFFA, 2001). Esse entendimento do lugar que as LE ocupam no contexto social deve partir da percepção de que a linguagem é uma prática social. Seu uso tem implicações reais na vida dos indivíduos, e sua relevância, ou não, em determinado período cronológico, está intrinsecamente ligada a questões históricas e culturais (WAGNER; NEGREIROS, 2014).

É a partir dessa constatação que Wagner e Negreiros (2014) sustentam ser indispensável para o docente de LE conhecer a história da disciplina com a qual trabalha. A compreensão de aspectos históricos da cadeira na qual atua pode auxiliar o professor no entendimento e na apropriação de seu papel social enquanto educador crítico dentro da escola. Pode também contribuir para o discernimento dos alunos acerca da relevância da aprendizagem de LE para suas vidas.

## **A GÊNESE PRAGMÁTICA DO ENSINO DE LE DURANTE O IMPÉRIO**

No Brasil, transformações políticas, econômicas e sociais têm sido responsáveis pela constante busca por uma grade curricular que atenda politicamente às demandas sociais de aprendizagem de conteúdos considerados relevantes em cada tempo histórico. Nesse contexto, o ensino de LE e os debates sobre sua importância sempre estiveram presentes no cenário pedagógico nacional, a ponto de sua história se confundir com a própria história do sistema educacional brasileiro (PARANÁ, 2008, p. 38).

Villalta (2002) aponta que o ensino de LE se inicia ainda durante os primórdios da colonização brasileira, no ano de 1549. Portugal, com o intuito de facilitar o processo de dominação da colônia e de expandir sua fé católica, incumbira aos padres jesuítas recém-chegados em território nacional a educação dos povos nativos da região. Desde o seu início, portanto, o ensino de LE no Brasil está ligado a interesses pragmáticos políticos e mercadológicos.

Entre os idiomas ministrados, destacavam-se o ensino da língua portuguesa e do latim, considerados exemplos de línguas cultas à época (RIBEIRO, 1992). Segundo a autora, esse sistema educacional vigorou durante mais de dois séculos. Contudo, em 1808, a chegada da Família Real Portuguesa ao país trouxe consigo algumas consequências econômicas e sociais que tiveram reflexos diretos no ensino de línguas.

Visando satisfazer uma demanda comercial por intérpretes de LE, especialmente do inglês, e sob o pretexto de melhorar a instrução pública no país, o imperador D. João VI assinou, em 1809, um decreto que oficializou o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil. Segundo Oliveira (1999), além de falar e escrever as tais línguas, o decreto indicava que os alunos deveriam conhecer seus aspectos culturais e literários. No entanto, essas diretrizes oficiais não teriam sido capazes de combater o caráter pragmático e instrumental adotado pelo ensino dessas línguas na colônia (OLIVEIRA, 1999). Além disso, ao contrário do que se possa pensar, a obrigatoriedade da presença de LE no currículo escolar do Brasil Império não significou uma valorização dessas disciplinas. De acordo com Oliveira (1999), o padrão de ensino idealizado por D. João VI não se multiplicou pelo território nacional, vítima de várias reformas educacionais que, na prática, reduziram a carga horária do ensino de LE nas escolas.

A esse respeito Leffa (1999) pondera: “Embora o número de línguas ensinadas tenha permanecido praticamente o mesmo, o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império” (LEFFA, 1999, p. 15). Como se sabe, carga horária insuficiente para o ensino de LE na escola resulta em fraco desempenho na aprendizagem. Essa conjuntura teria sido agravada ainda mais com a Proclamação da República, em 1889.

## **O ENSINO DE LE NA REPÚBLICA**

A Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 trouxe consigo um desejo de mudanças em todos os setores da sociedade brasileira (GOMES, 2013). Com a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, o ministro general Benjamim Constant Botelho de Magalhães ficara responsável, já no ano seguinte, pela realização da primeira reforma educacional completa desde a expulsão dos jesuítas em 1759. Ela abrangeria todos os níveis de ensino, adotando uma política pedagógica baseada no Positivismo, que teve em



Augusto Comte sua principal expressão. O Positivismo é descrito como uma corrente filosófica que, visando favorecer a ascensão das ciências exatas, combate a escola de viés humanista, ou a de viés religioso, e considera “apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3). Para ser coerente com tais princípios, “a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3).

O intuito do ministro Benjamin Constant com isso era o de “substituir o tradicional currículo humanista dos estudos secundários por um outro de caráter científico” (OLIVEIRA, 1999, p. 58). Assim, o inglês foi excluído do currículo obrigatório do ensino secundário, passando a ser oferecido, de forma optativa, apenas durante o terceiro e o quinto ano dessa etapa (OLIVEIRA, 1999). A morte de Constant, em 1891, freou a totalidade das ações de sua reforma. Isso ocasionou a extinção do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, e a consequente transferência da responsabilidade pelas ações educacionais no país ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior. A nova pasta, aos poucos, teria rejeitado as mudanças propostas pelo antigo ministro, por considerá-las inviáveis. De acordo com Oliveira (1999), educadores e parlamentares da época alegavam que a realidade educacional brasileira daquele momento não fornecia condições para a implantação dessas modificações.

Com isso, a partir do Decreto nº 1.041, de setembro de 1892, as LE voltaram a ser obrigatórias no currículo (OLIVEIRA, 1999). Entretanto, a carga horária destinada a seu ensino continuou diminuindo de maneira acentuada, algo que já vinha acontecendo desde o Brasil Império.

Durante a república, [...] principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino de 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 o alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo (LEFFA, 1999, p. 15-16).

Essa situação se deteriorou ainda mais a partir de meados da década de 1910. Os impactos da primeira grande guerra teriam espalhado no país um ideal nacionalista que buscava novos padrões culturais livres de influências do exterior. Por isso, para “efetivar os

propósitos nacionalistas, em 1917, o governo federal decidiu fechar as escolas estrangeiras ou de imigrantes que funcionavam, sobretudo, no sul do Brasil” (PARANÁ, 2008, p. 40).

Os reflexos dessa onda nacionalista foram sentidos nas reformas educacionais estaduais que se sucederam como, por exemplo, a do estado de São Paulo, proposta em 1920. Nela, as escolas deveriam respeitar os feriados nacionais, ensinar a língua portuguesa por meio de professores de nacionalidade brasileira e, principalmente, proibir o ensino de LE a crianças com menos de dez anos de idade, sob o argumento de que assim evitariam um processo de “desnacionalização da escola e da infância” (NAGLE, 2001, p. 301).

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 e a criação do Ministério da Educação e Saúde, juntamente com as Secretarias de Educação nos Estados, passou-se a discutir uma nova reestruturação no sistema educacional brasileiro. A primeira delas, proposta em 1931 pelo Ministro Francisco Campos e intitulada com o mesmo nome, instituiu pela primeira vez uma metodologia oficial para o ensino de LE, chamada de Método Direto, que focava na comunicação por meio das habilidades orais e não só escritas. Isso atendia a novos anseios da população, influenciada pelos processos migratórios e pela intensificação do comércio internacional (PARANÁ, 2008, p. 40).

Essa metodologia obrigava o professor a dominar oralmente a língua ensinada, o que gerou resistência por parte de docentes que aplicavam o método tradicional, focado somente na escrita, já que as línguas, até então, não eram vistas como ferramentas para comunicação (PARANÁ, 2008). A aplicação prática dessa proposta também foi dificultada pela falta de materiais apropriados, carga horária semanal insuficiente e falta de professores com formação específica na área do ensino de línguas (UPHOFF, 2008).

Vale destacar que, mesmo com a reforma de Francisco Campos, o ensino de LE continuou desvalorizado no currículo nacional, especialmente durante o período da Segunda Guerra Mundial, iniciada em 1939. Oficialmente, o Ministério da Educação e Saúde priorizou o ensinamento da história do Brasil e de seus heróis, bem como da língua portuguesa, em detrimento das LE, em especial o alemão, idioma oficial da Alemanha, país contra quem o Brasil se posicionou durante o conflito armado (PARANÁ, 2008). Essas tendências político-ideológicas foram levadas em consideração pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, na execução de uma nova reforma educacional batizada em seu nome, no ano de 1942: a Reforma Capanema.



Para Leffa (1999), mesmo sendo chamada de fascista por exaltar o nacionalismo no país, a Reforma Capanema pode ser considerada aquela que mais atenção deu ao ensino de LE no Brasil até então. A Reforma pretendia oferecer a todos os alunos a oportunidade de estudarem latim, francês, inglês e espanhol. O autor avalia que, vistas a partir de uma perspectiva histórica, “as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (LEFFA, 1999, p. 19).

A Reforma Capanema dividiu o Ensino Médio (EM) em dois ciclos. Um deles, chamado de Ginásio, tinha uma duração de quatro anos. Já o outro, denominado Colegial e com duração de três anos, foi dividido em dois níveis. O primeiro deles oferecia aos alunos a possibilidade de escolha entre o curso clássico, que enfatizava o estudo de Línguas Clássicas e Modernas, ou científico, voltado às ciências como física, química, matemática e biologia. Ao estudante que optasse por uma destas duas categorias era confiado o direito de acesso à universidade (LEFFA, 1999).

Nesse contexto, o “inglês, no curso ginásial, era ensinado de segunda à quarta série, sendo optativo no curso clássico e figurando na primeira e segunda séries do científico” (OLIVEIRA, 1999, p. 83). Dessa forma, os alunos de ambos os ciclos do EM da época ficavam ao menos um ano dessa etapa de seus estudos sem ter acesso algum ao ensino de LE. No caso do curso clássico, essa disciplina poderia nem ser cursada, a depender da escolha acadêmica feita pelo estudante.

A partir da década de 50, o sistema educacional começou a ser pressionado no sentido de formar mais alunos para o mercado de trabalho. Isso acabou mudando novamente o norte da educação nacional. A crise gerada por essa pressão, e que se intensificou nas décadas seguintes, demandou do poder público um aumento na oferta de vagas e a consequente ampliação da rede de escolas. Frente a essas exigências mercadológicas, paulatinamente o ensino das ciências humanas foi cedendo lugar a um currículo mais técnico (PARANÁ, 2008). Essas mudanças impactaram diretamente o ensino de LE, que novamente teve sua carga horária diminuída, em um processo que se acelerou a partir de novas diretrizes oficiais publicadas nos anos 60.

## **A LDB DE 1961 E DE 1971 E A PERDA DE ESPAÇO DAS LE NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Na década de 1960, uma nova regulamentação do sistema educacional brasileiro entrou em cena. Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O documento manteve a divisão do EM entre Ginásio e Colegial. Também buscou descentralizar o ensino, com a criação do Conselho Federal de Educação (LEFFA, 1999) e dos Conselhos Estaduais de Educação que, entre outras atribuições, ficariam com a responsabilidade de decidir pela inclusão ou não de disciplinas optativas em seus currículos escolares (BRASIL, 1961). Nesse movimento, o ensino de LE passou a ser considerado uma disciplina optativa, sendo excluído da grade nacional curricular obrigatória. Essa decisão, segundo Leffa (1999), ia de encontro a um cenário de valorização das LE no mundo, impulsionado por avanços técnicos e científicos.

Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema (LEFFA, 1999, p. 20).

Seguindo o percurso da história, quase uma década depois, a educação brasileira passou por mais uma reforma, por meio da publicação da Lei nº 5.692 de 1971, já sob o regime militar. Essa Lei reduziu o ensino nacional de 12 para 11 anos, passando a ser constituído de um 1º grau com duração de oito anos e um 2º grau com duração de três, enfatizando a educação profissional (BRASIL, 1971). Por meio dessa reforma, o governo militar desobrigou o ensino de LE nos 1º e 2º graus por considerá-lo porta de entrada de elementos culturais estrangeiros potencialmente nocivos à segurança nacional. Mais tarde, em 1976, o Estado voltou atrás, tornando a disciplina novamente obrigatória, mas somente no 2º grau (PARANÁ, 2008).

Ao fazer isso, o governo desestimulava o ensino de LE por considerá-las ferramentas para difusão cultural de outros países (PARANÁ, 2008). Com tal medida, muitas escolas retiraram o ensino de LE do 1º grau e, no 2º grau, ofereciam uma carga horária de somente uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Com isso, novamente, vários

estudantes passaram por essas etapas da Educação Básica da época, sem nunca terem tido contato com uma língua estrangeira (LEFFA, 1999).

O efeito prático da ausência de um ensino de LE de qualidade na escola pública foi sua elitização na sociedade. Verificou-se, a partir de então, o início de um processo de proliferação de cursos de idiomas pelo país, que transformou o aprendizado de outra língua em mais um instrumento das classes abastadas para a manutenção de privilégios sociais, em detrimento dos alunos de escolas públicas a quem tal conhecimento era negado (PAIVA, 2003). A justificativa adotada para esse crescimento alicerçou-se na intensificação da crença de que não se aprende LE nas escolas regulares.

## **A LDB DE 1996 E A VOLTA DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO PÚBLICO DE LE**

Em 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a promulgação da LDB de 1971, foi publicada a Lei nº 9.394, a LDB de 1996, que estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação nacional. Entre as novidades instituídas pela lei, houve uma mudança de nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus, etapas que passaram a ser chamadas, respectivamente, de Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). Entretanto, a mudança que mais interessa a este trabalho foi a volta da obrigatoriedade da oferta de ao menos uma LE durante essas etapas da educação formal, sendo que o EM também ganhou a possibilidade de oferecer uma segunda LE, em caráter optativo.

As diretrizes e bases de 1996 propunham, em seu Art. 3º, Inciso III, que as aulas fossem ministradas com base no princípio do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996), flexibilizando a grade curricular, conforme previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Essa flexibilização permitiria, na Educação Básica, uma organização curricular do ensino de LE mais parecida com aquela das escolas de idiomas, notoriamente citadas como

detentoras de uma suposta exclusividade na obtenção de resultados satisfatórios no desenvolvimento linguístico de seus alunos. Isso aparece no inciso IV do Art. 24 da LDB de 1996, que possibilitou a estruturação das escolas em “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” (BRASIL, 1996).

Contudo, a possibilidade de utilização de uma pluralidade de ideias e concepções pedagógicas no ensino de LE proposta pela LDB de 1996 não foi vista na prática. Isso porque em 1998, como desdobramento da LDB de 1996, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras (PCN). O documento, logo em seu início, vai de encontro à LDB, ao defender como suficiente uma abordagem na qual o professor enfatize somente o domínio da leitura por parte dos alunos (BRASIL, 1998). Seu texto justificava essa escolha ao afirmar que no Brasil, exceto no caso do espanhol em contextos de fronteiras nacionais ou de comunidades de imigrantes bilíngues, somente um pequeno grupo de pessoas teria a oportunidade de usar as LE oralmente, dentro ou fora do território nacional.

Soma-se a isso a percepção do uso das LE veiculado à leitura de literatura técnica ou de lazer, fato que é corroborado pelos exames formais de LE, como testes para entrada em universidades ou em cursos de pós-graduação, que requerem somente o domínio da habilidade de leitura. “Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central [...] não leva em conta o critério de relevância social para a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). Oficialmente, portanto, o Estado optava por voltar a enxergar o ensino de LE de forma pragmática e tecnicista.

Uma suposta tentativa de enfrentar essa questão foi o lançamento, em 1999, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o EM. O documento recomendava que as escolas, nessa etapa da educação formal, preconizassem a comunicação oral e escrita nos processos de ensino e aprendizagem de LE, de forma a atender as demandas de formação pessoal, acadêmica e profissional dos alunos, visando a sua inclusão em um mundo globalizado e tecnologicamente mais desenvolvido (BRASIL, 2000). No entanto, a ausência de mudanças estruturais, especialmente de carga horária, que permitissem alcançar os objetivos propostos pelo documento para o ensino de LE no EM fez com que suas medidas acabassem não tendo efeitos práticos.

Alguns anos mais tarde, motivado por questões geográficas\*, atendendo a interesses político-econômicos e objetivando uma melhora nas relações comerciais entre o Brasil e outros países falantes de língua espanhola, foi publicada a Lei nº 11.161 de 2005, que tornou obrigatória a oferta do ensino do espanhol no EM (PARANÁ, 2008). No entanto, a lei deixava claro que a matrícula dos alunos nesse curso seria facultativa. Ela também tornou opcional a inclusão do espanhol no ensino de 5ª a 8ª séries, dando prazo de cinco anos para que essas medidas entrassem em vigor (BRASIL, 2005).

No ano seguinte, em 2006, o Ministério da Educação lançou novas Orientações Curriculares para o EM. O documento, que afirmava ser uma continuação dos PCN de 1999, tinha como objetivo

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio [...]; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre linguagem e as novas tecnologias (letramento, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Essas novas orientações recomendavam uma retomada daquilo que a LDB de 1996 já havia proposto quanto à utilização, na Educação Básica, de modelos de aprendizagem de LE mais parecidos com aqueles praticados por escolas livres de idiomas, não baseados em séries ou idade, mas sim nas competências linguísticas dos alunos. O documento queria, com isso, combater o ensino instrumental de LE difundido pelos PCN de 1998, trazendo para a sala de aula, além do conhecimento sistêmico, outras questões educacionais e culturais importantes para a formação social dos indivíduos (BRASIL, 2006).

Contudo, embora as novas Orientações Curriculares para o EM defendessem o desenvolvimento da leitura, da escrita e da comunicação oral dos alunos durante os três anos dessa etapa da Educação Básica, sua implantação nas escolas esbarrou nos mesmos gargalos históricos observados em diferentes épocas do ensino de LE. O documento não propunha aumento de carga horária, diminuição do número de alunos nas turmas, ou melhorias na

---

\* O Brasil compartilha fronteiras terrestres com sete países cuja língua oficial é o espanhol. A saber: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela (MIRANDA, 2022).

infraestrutura tecnológica das escolas. Sugeriria, portanto, algo inviável de ser colocado em prática.

Quatro anos mais tarde, uma nova resolução do Ministério da Educação propôs uma alteração ao ensino de LE no país, dessa vez de caráter organizacional e não metodológico. Em 2010, a publicação da Resolução nº 7 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, mudando sua duração de oito para nove anos e passando do 5º para o 6º ano a obrigatoriedade da inclusão de ao menos uma LE à parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010). Essa organização escolar serviu como pano de fundo para as discussões e a elaboração, a partir de 2015 (CASTRO, 2020), de um currículo que fosse comum a todo o território nacional e que foi batizado como Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO DE LE**

A ideia de um currículo nacional não era algo novo no Brasil. Desde a redemocratização do Estado brasileiro, construiu-se uma narrativa documental oficial em torno da necessidade da elaboração de uma grade curricular comum a todo país, com o objetivo de diminuir as diferenças de aprendizagem existentes nas diversas regiões e estados (SANTANA; KUPSKE, 2020). Tratava-se, inclusive, de uma exigência já prevista na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210, que versa sobre a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124).

Anos depois, a LDB de 1996 corrobora, em seu Art. 26, o texto publicado na Constituição Federal, avançando as discussões sobre o tema ao apontar, em seu Art. 9º, inciso IV, os entes supostamente responsáveis pela elaboração desse currículo:

Art. 9. A União incumbir-se-á de:

[...] IV estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, n.p).

Apesar da longa data dessas disposições, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino brasileiro só teve início em 2015, a partir da publicação da primeira versão de seu texto pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento preliminar



pôde ser consultado pela comunidade escolar em geral, que por sua vez teve a possibilidade de contribuir com sugestões para sua construção\*. Essas observações foram levadas em consideração por especialistas para a produção da segunda versão do texto, publicada em 2016 e escrutinada em seminários realizados nos 26 Estados do país e no Distrito Federal (SANTANA; KUPSKE, 2020).

Finalmente, no começo de 2017, a terceira versão da Base foi divulgada, passando por cinco audiências públicas e pela análise de técnicos. No entanto, de acordo com Santana e Kupske (2020), as alterações sugeridas à segunda versão foram embargadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que homologou, em dezembro de 2017 e sem mais consultas, o texto da base que tratava apenas dos ensinos Infantil e Fundamental.

No ano seguinte, uma nova versão do documento, que também contemplava o EM, foi aprovada e homologada. Esse texto se alinhava ao da Reforma do Ensino Médio, que ocorria em paralelo àquele momento. Dentro desse contexto, a BNCC de 2018 apresentou-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo [...] da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 8). Tais aprendizagens essenciais teriam como objetivo promover o desenvolvimento de competências gerais nos alunos. Por competências, o texto entende a concentração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 9).

Debates acerca de currículos focados no desenvolvimento de competências, que podem ser entendidos como grades curriculares capazes de mostrar o que os alunos sabem fazer, ganharam espaço no Brasil a partir do ano 2000. Nesse ano, o país começou a participar, juntamente com outras 40 nações, das aplicações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)\*, promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CASTRO, 2020). A OCDE é uma organização internacional criada em 1961 que possui como objetivo “favorecer o crescimento econômico e servir de fórum em favor dos interesses e dos negócios comerciais entre países-membros”

---

\* Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consultade-12-milhoes-de-contribuições>. Acesso em: 15 mar. 2023.

\* O Pisa é um estudo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia o domínio de estudantes na faixa etária de 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências. No Brasil, a aplicação dessa avaliação é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua última edição ocorreu em 2022, e deve ter seus resultados divulgados em dezembro de 2023 (BRASIL, 2023).

(SILVA; FERNANDES, 2019, p. 272-273). Fica evidente, portanto, que a escolha do conceito de competências para nortear as ações propostas pela BNCC foi embasada por referenciais e interesses externos, inseridos na educação brasileira.

Para Santana e Kupske (2020), isso se configura um problema, pois a opção por um currículo focado em competências não estaria fundamentada nas reais necessidades educacionais brasileiras, mas sim motivada pela busca da melhoria de índices relacionados a avaliações estrangeiras. Isso mostraria o caráter neoliberal do documento, que estaria à serviço de relações comerciais nacionais com outros países. Esse tipo de currículo favoreceria uma formação de estudantes voltada quase que exclusivamente para o trabalho, dentro de uma lógica do mercado, na qual o desenvolvimento das chamadas competências seria prioridade, e a busca por resultados o principal objetivo (AGUIAR; TUTTMAN, 2020).

Tal ingerência externa também ficaria evidente no momento em que os responsáveis pela elaboração e homologação da BNCC ignoraram sua parte construída de forma colaborativa, juntamente com a comunidade escolar, e substituíram o ensino de LE, mais generalista e presente nas duas primeiras versões do documento, pelo ensino de língua inglesa como única LE obrigatória na grade curricular da educação básica, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental (SANTANA; KUPSKE, 2020).

Assim, em termos estruturais, a BNCC de língua inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental foi organizada em eixos, que contêm unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Os eixos indicam as competências ou habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de cada ano. As unidades temáticas são a reunião de conjuntos de objetos de conhecimento de uma mesma temática em uma unidade. Os objetos de conhecimento, por sua vez, são os conteúdos, conceitos e processos organizados nas unidades temáticas, e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. Por fim, as habilidades são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências indicadas pelos eixos (BRASIL, 2018).

Já para a etapa do EM, não há uma estruturação ou regulamentação específica para a língua inglesa como componente curricular. Na realidade, o inglês deixa de ser obrigatório para todas as séries do EM, sendo retirado do núcleo curricular comum. Dessa forma, a língua inglesa mantém seu caráter obrigatório apenas na primeira série do EM, podendo ser cursada na modalidade instrumental na segunda e terceira séries apenas pelos alunos que optarem por

itinerários formativos\* que ofereçam o idioma (BRASIL, 2018). “Dessa forma, o inglês não se configura mais como um componente curricular que merece detalhamento ou presença em todo o ciclo” (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 9).

Em linhas gerais, a BNCC justifica a opção pela adoção do inglês como única LE obrigatória no currículo nacional apontando para o caráter de língua franca assumido pelo idioma no mundo contemporâneo. Por língua franca, o texto oficial entende a desconstrução da concepção de que o inglês seja vinculado a países específicos, como por exemplo Estados Unidos e Inglaterra, tornando-se parte integrante da cultura de diversos locais e viabilizando a comunicação entre pessoas de diferentes origens. Na prática, isso significaria abandonar a ideia de que exista um inglês mais correto ou melhor para ser ensinado (BRASIL, 2018).

No entanto, Duboc (2019) aponta para o fato de que, apesar de a BNCC adotar o termo língua franca para amparar sua escolha da língua inglesa como única LE a ser ensinada obrigatoriamente na Educação Básica, o documento não deixa claro qual referencial teórico norteia essa decisão. Para a autora, isso é um problema à medida que existem diferentes entendimentos acerca do conceito de língua franca, que podem ser românticos, acrílicos e apolíticos. O risco disso seria assumir o ensino de uma LE como algo imune a implicações político-ideológicas, afirma Duboc (2019).

Além disso, Santana e Kupske (2020) corroboram o entendimento de Duboc (2019) ao questionarem a forma homogeneizadora como foram definidos os conjuntos de aprendizagens tidos como essenciais pela BNCC para o ensino de língua inglesa. Para os autores, esses conteúdos seriam essenciais para quem? E quem estaria apto a definir isso? É interessante notar que, o mesmo documento que indica não haver um inglês mais correto ou melhor para ser ensinado, é aquele que define, previamente, tudo aquilo que os alunos devem aprender sobre o idioma durante sua formação básica. Seria como se a BNCC, em suas entrelinhas, buscasse a formação de um aprendiz ideal e homogêneo. Santana e Kupske (2020) levantam alguns questionamentos sobre isso:

Quando discutimos, então, a língua inglesa dentro da última versão da Base, ficamos nos perguntando "que estudante é esse?". Ainda podemos perceber de um construto imaginário de "alunos ideais", com demandas educacionais iguais em todos os contextos brasileiros, que originam um conjunto mínimo estático de aprendizagens. Estaríamos falando, então, em um cidadão brasileiro ideal? Vemos, em parte da Base, na estruturação curricular

---

\* Na BNCC, o termo itinerário formativo se refere à oferta de diferentes arranjos curriculares e pressupõem o aprofundamento do aluno em uma ou mais áreas do currículo (BRASIL, 2018).

proposta, uma ideologia que ainda preconiza a língua inglesa como resultado, como produto de um processo linear baseado no ganho. Há um descompasso entre teoria e proposta de prática (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 166).

Percebe-se, portanto, a existência de um paradoxo dentro da BNCC quanto a curricularização da língua inglesa. Ao preconizar o ensino de inglês como língua franca, o documento pressupõe o entendimento de que o uso das línguas é uma prática social, e que elas, por sua vez, são sistemas adaptativos complexos e heterogêneos. Logo, seus processos de aprendizagem devem levar em consideração as necessidades e realidades de cada local. No entanto, ao definir previamente conjuntos de conteúdos supostamente essenciais para o aprendizado de um idioma, o texto vai de encontro as suas próprias diretrizes, adotando velhas práticas utilitárias de ensino. Essas práticas, em última instância, parecem buscar atender apenas à interesses mercadológicos, em detrimento da formação humana integral que a BNCC defende em sua introdução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história do ensino de LE e suas motivações oficiais na educação brasileira desde o Império até a homologação da BNCC é um exercício fundamental para que o docente de LE entenda seu papel social na escola e na sociedade. Esse é um movimento que, quando feito de maneira crítica, pode contribuir para a formação e consolidação da identidade desse professor, combater crenças pré-estabelecidas com relação à importância da aprendizagem de LE na escola e, em última instância, auxiliar os alunos a compreender a função que cabe às LE no currículo escolar e em suas práticas sociais.

Ao longo do texto, pôde ser observado que ensinar uma LE na educação básica brasileira sempre se configurou como um ato de resistência por parte dos professores. Afinal, trata-se de uma disciplina que, historicamente, teve uma carga horária insuficiente e pouca estrutura reservada a ela dentro da grade curricular. O resultado disso, salvo raras exceções, é a pouca ou nenhuma condição dada ao docente de LE da Educação Básica para desenvolver suas práticas pedagógicas e alcançar seus objetivos de aprendizagem junto aos estudantes. Esse cenário tem como pano de fundo questões políticas, ideológicas e econômicas nacionais e internacionais, que se amalgamam ao ensino de LE, e acabam norteando suas orientações pedagógicas.

A principal questão aqui levantada é que essa fusão de interesses não leva em consideração as funções sociais das LE, que vão desde a construção de sentidos a partir da diversidade linguística e cultural, até a relação dos indivíduos com o mundo e com sua própria comunidade\*. Isso, por um lado, alimenta a desconfiança de docentes de outras cadeiras quanto às reais atribuições e intenções dos professores de LE dentro da escola. Por outro, incute no imaginário discente a crença de que, no Brasil, a escola não é o lugar para se aprender um idioma estrangeiro.

Paradoxalmente, todo esse desprestígio observado no chão da escola contrasta com o *status* que o professor de LE possui do lado de fora dos muros escolares. Como visto, é comum que a sociedade enxergue no domínio de uma LE uma habilidade ligada à aristocracia. Isso, por sua vez, acaba corroborando a ideia de que nem todos podem aprender uma LE, pois seria um privilégio reservado aos poucos que podem ter acesso à cursos livres de idiomas, tradicionalmente reconhecidos como as instituições responsáveis pelo verdadeiro aprendizado de LE no país.

A mudança desse cenário passa, necessariamente, pela conscientização do professor de LE a respeito do lugar que é seu por direito dentro da escola. E não existe outra forma de construir esse entendimento senão pelo conhecimento de sua origem. Por isso, e reforçando aqui Wagner e Negreiros (2014), ao professor de LE não basta somente o conhecimento técnico e pedagógico dos conteúdos que leciona. É *mister* que esse profissional tenha clareza sobre a história de sua disciplina, para melhor compreendê-la na contemporaneidade. Mas, não só para isso. À medida que se compreende sua configuração histórica, enxerga-se com maior clareza o lugar atribuído pelas políticas públicas ao ensino de LE e ao professor que nele atuou/atua, vislumbrando-se possibilidades de construção de outras formas de ser e de ensinar.

Mais que isso, é dever desse profissional reconhecer e posicionar-se criticamente ante as cordas que manipulam direta ou indiretamente suas práticas pedagógicas. Talvez esse seja o maior ato de resistência de todos. Afinal, ao fazer isso, o docente pode constatar que é, em sua essência, um agente político. E, como tal, deve fazer escolhas didáticas que, mesmo engessadas por diretrizes que muitas vezes não atendem as demandas de aprendizagem da sociedade, sejam comprometidas com a criação de propostas críticas de pedagogia que

---

\* Carioca (2016) nomeia as quatro funções sociais da língua como intercompreensão, representação, integração e internacionalização.

tenham como principal meta auxiliar os alunos a se tornarem autores de suas próprias histórias e agentes de melhoria nas comunidades onde vivem por meio do uso das LE.

Os apontamentos trazidos neste estudo não esgotam a história do ensino de LE na escola. Esta se faz por meio de uma infinidade de documentos oficiais, decisões ministeriais, leis, instruções, decretos, ordens de serviço, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos das escolas, planejamentos de ensino elaborados pelos professores, conhecimentos transformados em conteúdos de ensino, métodos, materiais didáticos (entre eles o livro didático, e mais recentemente as plataformas digitais), exercícios escolares, provas, exames, instalações e organização da escola, distribuição das aulas de LE nos horários semanais de aulas, saberes e práticas de cada contexto social quanto a significados e valores de ensinar e de aprender LE na escola. Um movimento analítico nessa direção acrescentará inteligibilidades sobre o que foi/está sendo feito, bem como apontará devires sobre o ensino escolar de LE.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, [s.l.], v. 33, n. 107, p. 69-94, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>. Disponível em: <http://bit.ly/3TnjFua>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; MENEGOLO, Leandro Wallace; MARANGONI, Vitor Emanuel Sguarezi. A Formação do professor de línguas estrangeiras: imaginários em torno do ensino e da aprendizagem. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s.l.], v. 2017, n. 2, p.1-16, 6 dez. 2017. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.32157>. Disponível em: <https://bit.ly/3yoE0Fh>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação, 2010, Brasília. **Construindo o sistema articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**: Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 166 p. Disponível em: <https://bit.ly/3Fa9p2u>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3ZETBNh>. Acesso em: 10 mar. 2023.



BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://bit.ly/3Zz1OT5>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/3JpgD5b>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08 ago. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/3JrLrSZ>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/SEB, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3b6V2hl>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3yozJCb>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <http://bit.ly/3FC7y6X>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3JIZppf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/41RVVIP>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CARIOCA, Cláudia Ramos. As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 427-447, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450412561118873818>. Disponível em: <https://bit.ly/40P9uAR>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3Le4rp6>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/3KVDXc0>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [s.l.], v. 1, n. 48, p. 10-22, 25 jun. 2019. ANPOLL. <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Disponível em: <http://bit.ly/3JwuzJs>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (org.). **Português engua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008, p. 51-57. Disponível em: <https://bit.ly/3hsF8Pj>. Acesso em: 08 mar. 2023.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOMES, Laurentino. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da república no Brasil. São Paulo: Globo Livros, 2013.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118078007.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique, Paedagogica Historica: International journal of the history of education, **Gent**, v. 1, suppl. series, p. 353- 382,1995.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, C. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LEFFA, Vilson Junior. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

LEFFA, Vilson Junior. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São José do Rio Preto, v. 4, p.13-24. 1998/1999. Disponível em: <http://bit.ly/3ZyXEuv>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MIRANDA, Felipe. **Os 10 países que fazem fronteira como Brasil**. 2022. Disponível em: <https://sociologica.com.br/paises-que-fazem-fronteira-com-o-brasil/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Teoria e História Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: <http://bit.ly/3ymvRBx>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PAIVA, Vera Lucia de Menezes Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <http://bit.ly/3J0HRNZ>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Jam3 Comunicação, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2ZW7rRR>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges.; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 27, p. 57-69, set./dez. 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: A organização Escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da bncc. **Revista X**, [s.l.], v. 15, n. 5, p. 146, 2 nov. 2020. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 39-46, dez. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/3Lb0x0s>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SGORLA, Kristian; LINDINO, Terezinha Corrêa. **O Ensino Público de Língua Inglesa e suas Práticas Pedagógicas na Era Digital**. Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2017.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 9, n. 5, p. 271-300, 11 dez. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1108>. Disponível em: <https://bit.ly/3LT53AT>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola: discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15. Disponível em: <https://bit.ly/3ER7csn>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VILLALTA, Luiz Carlos. **A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos**. 2002. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/3EUUPfd>. Acesso em: 03 mar. 2023.

WAGNER, Alison Marcelo; NEGREIROS, Gil Roberto. A história das disciplinas escolares e a linguística aplicada como referenciais teóricos importantes na formação do professor de espanhol: uma reflexão necessária. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, Erechim, v. 10, n. 19, p. 60-66, out. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3L7ev38>. Acesso em: 08 mar. 2023.

**Recebido** : 09 de fevereiro de 2023.

**Aprovado**: 30 de novembro de 2023.

**Publicado**: 1 de janeiro de 2024.

#### **Autoria:**

Autor 1: **Kristian Sgorla**

Instituição: UDC Centro Universitário Dinâmica das Cataratas

E-mail: [kristian\\_sg@hotmail.com](mailto:kristian_sg@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9102-2341>

País: Brasil

Autor 2: **Carmen Teresinha Baumgärtner**

Instituição: UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

E-mail: [carmen.baumgartner@yahoo.com.br](mailto:carmen.baumgartner@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2608-2636>

País: Brasil