

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

ANA LÚCIA ALOUCHE BUSSO

**EM BUSCA DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO
BRASIL: Objetivos para o ensino de línguas na Educação Básica**

**BRASÍLIA-DF
2016**

ANA LÚCIA ALOUCHE BUSSO

**EM BUSCA DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO
BRASIL: Objetivos para o ensino de línguas na Educação Básica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Joselita Júnia Viegas Vidotti

BRASÍLIA
2016

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

BUSSO, Ana Lúcia Alouche. **EM BUSCA DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS: Objetivos para o Ensino de línguas na Educação Básica.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. 2016, 204f. Dissertação de Mestrado

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO

Ab	ALOUCHE BUSSO, ANA LÚCIA EM BUSCA DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: Objetivos para o ensino de línguas na Educação Básica / ANA LÚCIA ALOUCHE BUSSO; orientador JOSELITA JÚNIA VIEGAS VIDOTTI. -- Brasília, 2016. 205 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016. 1. Política de Ensino de Línguas. 2. Política Linguística. 3. Objetivos do Ensino de Línguas Estrangeiras. 4. Educação Básica. I. VIDOTTI, JOSELITA JÚNIA VIEGAS, orient. II. Título.
----	--

ANA LÚCIA ALOUCHE BUSSO

**EM BUSCA DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO
BRASIL: Objetivos para o ensino de línguas na Educação Básica**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Joselita Júnia Viegas Vidotti

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Joselita Júnia Viegas Vidotti (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Teixeira da Silva (examinadora externa)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (examinador interno)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho (examinador suplente)

Brasília, 06 de dezembro 2016.

À Júlia,
Meu maior tesouro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e pela saúde para enfrentar seus desafios.

A meus pais, exemplos de honestidade, generosidade e amor ao próximo, que me ensinaram, dentre tantas coisas, a valorizar o “saber”. A vocês, minha gratidão e admiração eternos.

A minha filha, Júlia, amor da minha vida, que, apesar de tão pequena, soube compreender os momentos em que me “perdeu” para a dissertação. O brilho dos seus olhos, o seu sorriso e sua paixão por aprender me movem e inspiram.

A meu marido, companheiro de jornada, amor e amigo, por acreditar em mim quando eu duvidava e pelas preciosas contribuições a esta dissertação, quando ela era ainda um sonho a ser realizado.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Joselita Júnia Viegas Vidotti, por aceitar conduzir-me nesta caminhada. Obrigada por seus ensinamentos, pelo diálogo franco, por sua presença constante, disponibilidade e transparência. Sua confiança em mim foi fundamental para a conclusão deste estudo.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, incansável na árdua tarefa transformar o ensino de línguas em nosso país, por todo o conhecimento compartilhado nesses dois anos de mestrado. O entusiasmo inspirador, típico de um professor principiante, permanece em seu olhar, a despeito de sua longa experiência acadêmica e infindáveis contribuições na área da Linguística Aplicada. Agradeço também pelas contribuições na banca de qualificação e por aceitar avaliar este trabalho

À estimada Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Teixeira da Silva, por aceitar avaliar este trabalho e contribuir para seu enriquecimento.

Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pelos ensinamentos durante o curso de mestrado, pelas contribuições na banca de qualificação e por aceitar avaliar este trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, por abrir as portas e mostrar o caminho. Sua confiança e apoio foram determinantes para a minha trajetória acadêmica.

Aos especialistas, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e concordância em contribuir com ela.

Ao meu amigo, Fidel Cañas, pela amizade e apoio desde o primeiro momento, fazendo-me acreditar que era possível.

A Ingrid Sinimbu, pela amizade e apoio, nos bons e maus momentos desta caminhada.

Aos professores do PGLA e companheiros de curso, pelo apoio e conhecimento compartilhado.

Aos funcionários da secretaria do PGLA, em especial ao secretário Thiago Presley e às estagiárias Luna Morena e Nina Canaã.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

“Those who know nothing of foreign languages
know nothing of their own.”
Johann Wolfgang von Goethe

RESUMO

A presente dissertação teve como propósito analisar os objetivos propostos pelas atuais políticas governamentais voltadas ao ensino de Línguas Estrangeiras em escolas regulares, apontando suas lacunas e contradições para, ao final, propor seu aperfeiçoamento. Tal discussão tem relevância na medida em que atualmente somente há no país políticas esparsas, que não se articulam em torno de objetivos comuns. Não há no Brasil um plano estrutural, com objetivos claros e explícitos a serem atingidos (ALMEIDA FILHO, 2001, 2012, 2014b; PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2011; RAJAGOPALAN, 2014) o que tem levado o ensino de línguas no contexto escolar a resultados insatisfatórios (CELANI, 1994; ALMEIDA FILHO, 1992; COX, ASSIS-PETERSON, 2007). A implementação de uma Política de Ensino de Línguas é urgente e se faz necessária para reverter essa situação. Esse construto, ainda recente nos estudos da Linguística Aplicada, é uma Política Pública e faz parte de uma Política Linguística (CALVET, 1996) de um país (PETITJEAN, 2006; ALMEIDA FILHO, 2014, RAJAGOPALAN, 2013; VIDOTTI, 2012) e tem importância fundamental, uma vez que consiste em uma das dimensões que influenciam os processos de formação de aprendizes e professores (ALMEIDA FILHO, 2015) e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Para atingir nosso objetivo de pesquisa, selecionamos as políticas governamentais existentes sob a égide da LDB/96, à luz das sete perspectivas propostas por Almeida Filho (2015) para a construção de uma Política de Ensino de Línguas. Em seguida, analisamos os documentos, categorizando-os conforme os objetivos propostos por Almeida Filho (2016) para o ensino de línguas. Verificamos que há contradições relevantes entre as políticas voltadas para o ensino fundamental e as implementadas para o ensino médio e os objetivos traçados variam entre a formação de um cidadão, o ensino da leitura, a comunicação, a qualificação para o trabalho, dentre outros. Por fim, entrevistamos linguistas aplicados, cujas sugestões e comentários embasaram a nossa proposta de objetivos para o ensino de línguas no país. Os resultados obtidos visam à implementação de uma Política de Ensino de Línguas no Brasil.

Palavras-chave: Política de Ensino de Línguas. Política Linguística. Objetivos do Ensino de Línguas Estrangeiras. Educação Básica.

ABSTRACT

The present study is aimed at analyzing the objectives of government policies related to the teaching of foreign languages in Brazilian schools, with the goal of highlighting existing gaps and contradictions, in addition to proposing enhancements. Such a discussion is relevant as existing policies are sparse and fail to articulate common objectives. Brazil lacks a structured plan with clear and explicit objectives to be attained (ALMEIDA FILHO, 2001, 2012, 2014b; PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2011; RAJAGOPALAN, 2014), which has contributed to unsatisfactory outcomes in foreign language instruction (CELANI, 1994; ALMEIDA FILHO, 1992; COX, ASSIS-PETERSON, 2007). The implementation of a Foreign Language Education Policy is necessary to effectively address the current situation. Such theoretical construct, still a recent idea in the study of Applied Linguistics, is a central tenet of a country's broader Linguistic Policy (CALVET, 1996) (PETITJEAN, 2006; ALMEIDA FILHO, 2014, RAJAGOPALAN, 2013; VIDOTTI, 2012), as it significantly influences the formation of teachers and students, (ALMEIDA FILHO, 2015) and consequently, the language and teaching process. In order to fulfill our research objectives we selected for study the governmental policies implemented under the aegis of LDB/96, which were rooted in the seven perspectives proposed by Almeida Filho (2015) for the implementation of a Foreign Language Education Policy. We then analyzed these policies based on the categories of objectives proposed by Filho (2016). As a result of this analysis we concluded there exist relevant contradictions between the policies carried out at the elementary education level and those at the secondary education level. Furthermore, we noted that key objectives in foreign language instruction vary considerably, ranging from the preparation of students to be participatory citizens to the teaching of reading comprehension skills, facilitating verbal communication, and enhancing work qualifications, among others. To conclude, we interviewed applied linguists, whose suggestions and comments supported our proposal for establishing clear objectives for the instruction of foreign languages in Brazilian schools. The results aim at supporting the implementation of a defined Foreign Language Education Policy in Brazil.

Key-words: Foreign Language Education Policy. Linguistic Policy. Objectives for the Teaching of Languages. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	33
FIGURA 2	PERSPECTIVAS DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	36
FIGURA 3	CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	37
FIGURA 4	PROPOSTA PARA UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	39
FIGURA 5	LDB x LEI 11.161	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	39
QUADRO 2	OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	42
QUADRO 3	OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO	44
QUADRO 4	PNLD	57
QUADRO 5	POLÍTICAS PARA O ENSINO DE LE	78
QUADRO 6	CATEGORIAS DE ANÁLISE	80
QUADRO 7	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO EFUND E NO EM	85
QUADRO 8	OBJETIVOS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVOS	91
QUADRO 9	OBJETIVOS CULTURAIS	95
QUADRO 10	OBJETIVOS EDUCACIONAIS	99
QUADRO 11	OBJETIVOS PRÁTICOS	100
QUADRO 12	RESPOSTAS DOS ESPECIALISTAS	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DIROL	Diretrizes para a Oferta de Línguas
EF	Education First
EFund	Ensino fundamental
EM	Ensino médio
ENEM	Exame Nacional do ensino médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENPLE	Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras
EPPL	Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras
EXPEL	Experiências e Lugares de Ensino-Aprendizagem
FIC	Formação Inicial e Continuada dos Agentes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GECERT	Grandes Exames e Certificações
GLD	Guia do Livro Didático
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua(s) Estrangeira (s)
LI	Língua Inglesa
MEA	Materiais de Ensino e Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
NIDERF	Níveis de Desempenho num Referencial de Línguas
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Política Linguística
PLANEL	Planejamento Linguístico
PLANGEST	Planejamento e Gestão de Políticas
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PoELin	Política de Ensino de Línguas
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Os elementos usados na transcrição das aulas foram parcialmente baseados em Marcuschi (2003)

(+)	.....	Pausa breve
(++)	.....	Pausa média
(+++)	.....	Pausa longa
(inaudível)	.....	Transcrição incompreensível
/	.....	Interrupção da ideia
E	.....	Especialista identificado
P	.....	Pesquisadora
Maiúscula	.....	Enfatizar acento forte
[	.....	Fala simultânea

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa	19
1.2 Objetivo Geral	21
1.2.1 Objetivos Específicos	21
1.3 Perguntas de Pesquisa	21
1.4 Organização da dissertação	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO: a pavimentação do caminho	23
2.1 Política Linguística (PL) e Planejamento Linguístico (PLANEL)	23
2.2 PL e ciências do conhecimento	29
2.3 Política de Ensino de Línguas: terminologia	30
2.3.1 Política Linguística e Política de Ensino de Línguas	32
2.4 A PoELin como Política Pública : objetivos	37
2.5 As políticas governamentais para a Educação Básica e o objeto do ensino de LE	41
2.6 Documentos que orientam o ensino de LE no país	48
2.6.1. Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Fundamental	48
2.6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)	50
2.6.3 PCN+	51
2.6.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).....	52
2.6.5 Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM	54
2.6.6 Programa Nacional do Livro Didático- PNLD	56
2.7 Documentos voltados à formação do professor da Educação Básica	58
2.7.1 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE	61
3 CAPÍTULO METODOLÓGICO: como ir?	62
3.1 Pesquisa	62
3.2 Pesquisa qualitativa-interpretativista	63
3.3 Estudo de caso	65
3.3.1 Análise Documental e Pesquisa Bibliográfica.....	67
3.3.1.1 Instrumentos de coleta de registros-entrevistas com especialistas	68
3.3.1.2 Análise de Dados	72
4 ANÁLISE DE DADOS: O PRIMEIRO PASSO	74
4.1 Levantamento das políticas existentes	74
4.2 Análise das políticas existentes quanto aos objetivos	79
4.2.1 Documentos voltados à aprendizagem de línguas estrangeiras.....	79
4.2.1.1 Lugar das LE no currículo	80
4.2.1.2 Objeto da disciplina “Línguas Estrangeiras”	82
4.2.1.3. Objetivos linguístico-comunicativos	86
4.2.1.4 Objetivos culturais	92
4.2.1.5 Objetivos educacionais	96
4.2.1.6 Objetivos práticos	99
4.2.1.7 Objetivos psicológicos.....	101
4.2.2 Documentos voltados à formação e avaliação de professores.....	101
4.3 Entrevistas com especialistas	106
4.4 Triangulação de Dados	115
4.5 Proposta de aperfeiçoamento dos objetivos	132
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
5.1 Contribuições do estudo	137

5.2 Limitações do estudo	138
5.3 Sugestões de novas pesquisas.....	138
REFERÊNCIAS.....	139
GLOSSÁRIO.....	152
APÊNDICES.....	154
ANEXOS.....	156

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
 Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
 Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
 Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.”
C., L. Alice no País das Maravilhas

O ensino de línguas estrangeiras (LE) está presente no contexto escolar brasileiro desde a criação da instituição “escola” no país. Já em 1809, durante o reinado do príncipe regente D. João, foram criadas as cadeiras de línguas inglesa e francesa, com a Decisão n. 29, o que deu início ao ensino de LE no país. Ainda que longo, tal ensino vem sendo, no decorrer dos anos, objeto de críticas. Maria Junqueira Schmidt, já no ano de 1935, afirmava que “a ineficácia do ensino de línguas no Brasil se deve à falta de precisão e de uniformidade nos objetivos [...] (SCHMIDT, 1935, p. 9)”, bem como a outros fatores relativos às condições de ensino. Chagas também atribuía a “pouca eficiência” do ensino de línguas à ausência de objetivos (CHAGAS, 1979, p. 138).

Atualmente, exatos 81 anos após as considerações feitas por Schmidt (1935), a crítica que apresentou permanece atual e adequada à realidade das escolas brasileiras pelo país afora. Almeida Filho (2012, p. 123) aponta que os objetivos do ensino de LE na escola regular não são debatidos e afirma: “muitas vezes, nas situações reais de ensino, simplesmente não há objetivos pensados, explicitáveis e plausíveis (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 124).”

De fato, há uma relação intrínseca entre os objetivos do ensino de LE e a sua qualidade. A ausência, contradição ou falta de clareza dos objetivos para o ensino de LE são fatores que levam à ineficiência do processo de ensino-aprendizagem, que segue sem rumo, sem metas específicas e claras do que pretende alcançar. Assim, o estabelecimento de objetivos é um passo fundamental na construção de um conjunto de ações que levem ao sucesso do ensino de LE no país.

Desde sua implementação, o ensino das LE no contexto escolar brasileiro tem sido regulado pela autoridade do Estado, ou seja, por governantes com poderes para tal, que determinam, por razões diversas, quais línguas devem ser ensinadas no país, para quem, por quanto tempo. Trata-se de escolhas importantes que, se exercidas com coerência e planejamento, com objetivos claros, diretrizes e metas exequíveis, compõem o que se denomina uma Política de Ensino de Línguas (PoELin).

Ainda que o Brasil tenha desenvolvido políticas (aqui grafadas com ‘p’ minúsculo) para ensino de LE, elas ainda não se articulam em torno de objetivos comuns, a ponto de constituírem uma Política (essa com “P” maiúsculo) explícita e consistente. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais, na área acadêmica, ainda não vivenciamos o estudo da PoELin como objeto de estudo da área de Ensino de Línguas filiada à Linguística Aplicada e o que tem prevalecido são pesquisas esparsas sobre as decisões que regulam o ensino de línguas no país.

Estudar a PoELin, defini-la como construto e posicioná-la dentro do campo da Linguagem e das Ciências Aplicadas é o primeiro passo necessário à discussão sobre a maneira como são conduzidas as decisões sobre as LE e é nesse contexto que o presente estudo tem relevância.

Defendemos que a PoELin é parte de uma peça mais ampla denominada Política Linguística (PL), conforme definida por Calvet (1996, p. 11). Nessa perspectiva, o autor vê a PL como a “determinação de grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade.” Tradicionalmente, como campo de estudo, a PL vem tratando das questões relacionadas às situações de línguas minoritárias e línguas faladas em regiões de fronteiras, as quais, em geral, foram por muito tempo ignoradas nas escolas brasileiras; no entanto, mais recentemente, os estudiosos da área (VIDOTTI, 2012, ALMEIDA FILHO, 2014a, 2014b; LEFFA, 2011; GIMENEZ, 2011, BOHN, 1997) têm engendrado pesquisas sobre a função das línguas estrangeiras no contexto brasileiro e, conseqüentemente, seu ensino, voltando seus interesses para uma área específica da PL, a PoELin, que tem se dedicado prioritariamente a decisões relativas ao ensino e aprendizagem de LE na instrução escolar, muito embora outras frentes mereçam a sua atenção.

A relação entre as decisões governamentais de uma PoELin (ou a ausência ou inconsistência delas) e o dia a dia da sala de aula não é distante como se poderia imaginar. Ao contrário. Como defende Almeida Filho (2015, p. 127), “os desígnios de uma política de ensino de idiomas estão inscritos como uma das cinco dimensões em que se discutem a formação e atuação de professores e aprendizes no contexto escolar e universitário”, juntamente com a Tradição, a Teoria do Ensino e Aquisição de Línguas, a Ética e a História do Ensino de Línguas, todas concebidas numa mirada epistêmica de área reconhecida. É, portanto, uma força importante que interfere na qualidade de vivência e dos resultados do processo de ensino-aprendizagem de LE.

No que se refere à decisão sobre quais línguas devem ser ensinadas na Educação Básica, ainda que a Língua Espanhola tenha sido implementada, a partir de 2005, é a Língua

Inglesa (LI) que tem mantido desde os anos 60 uma posição de destaque (em menor ou maior grau, dependendo do momento histórico), desde que seu ensino foi instituído no país. Assim, ainda que as razões para esse prestígio possam ser discutidas, os resultados obtidos no ensino de LI no país servem de parâmetro para traçarmos um panorama da situação do ensino de LE em geral.

De fato, o ensino da LI tem sido, há anos, objeto de análise de estudos, voltados a diversos aspectos como a formação de professores (GIMENEZ, 2002; CELANI, 2008; TELLES, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2001), proficiência de professores (ALMEIDA FILHO, 1992; CONSOLO, 2007; ANCHIETA, 2010; DUCATTI, 2010,) e crenças (FELIX, 1998; ROLIM, 1998, SILVA, 2005; BARCELOS, 2007). Alguns estudos (CELANI, 1994; ALMEIDA FILHO, 1992; COX; ASSIS-PETERSON, 2007) apontam significativas deficiências nos modelos e práticas existentes. Celani (1994, p.12 apud CAMARGO, 2006) é assertiva e clarifica o problema ao afirmar que “gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola para, ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues.” Almeida Filho (2012, p. 124), por sua vez, também aponta que “é possível passar 07 anos ‘estudando’ uma língua como o inglês na escola regular brasileira (...) e disso resulte quase nada palpável em termos de uma capacidade de uso da nova língua.”

Estudos mais recentes (COX; ASSIS-PETERSON, 2007; MICCOLI 2010) revelam a ineficiência do ensino de línguas, especialmente na escola pública, onde “o cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam [...] e de metodologias que não funcionam.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 210). Garcia da Cunha (2014, p. 35) aponta que “a escola não tem sido propícia para a aprendizagem de língua-alvo. Miccoli (2007, p. 57) utiliza o termo “inglês de colégio” para se referir ao inglês ensinado nas escolas, aquele que não ensina a língua ao aluno, o que só acontece “se o aluno tiver dinheiro para viajar ou para fazer cursos de línguas”. Em outras palavras, o que vemos em relação ao ensino de LE na escola regular são “resultados pífios” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 126). A reduzida proficiência média dos alunos que concluem o ensino médio atesta esses resultados, bem como a dificuldade dos alunos graduandos brasileiros em estudar no exterior, por meio do Programa Ciência Sem Fronteiras (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 126). Segundo a empresa EF- Education First, por exemplo, que mede o índice de proficiência em língua inglesa de diversos países no mundo, o Brasil ocupa a 41^a posição dentre 70 países avaliados (EDUCATION FIRST, 2015).

Essa situação é ainda mais preocupante, se levarmos em conta o pouco prestígio

atribuído à LE, no contexto escolar, ocupando posição secundária, até mesmo de isolamento, no projeto pedagógico da escola. Como ressalta Almeida Filho (2012, p. 124), há uma certa “invisibilidade da disciplina Língua Estrangeira” e uma crença generalizada de que “não se aprende língua na escola, o que já foi demonstrado em diversos estudos sobre crenças nessa realidade” (FÉLIX, 1998; ROLIM, 1998; SILVA, 2005).

Sob essa perspectiva, não nos parece exagero afirmar que a ausência de uma PoELin explícita tem sido responsável, em grande parte, pelos resultados negativos atribuídos ao ensino de LE no Brasil. Por esse motivo, refletir sobre esse ensino, sem destacar o papel central da PoELin é considerar que os nossos problemas podem ser resolvidos de maneira isolada e não estrutural. Discutir a PoELin é, ao contrário, refletir sobre mudanças efetivas que nos tirarão do terreno da insatisfação e nos levarão a um caminho propositivo para a melhora do ensino de LE no Brasil.

No Brasil, as decisões sobre as políticas voltadas ao ensino de línguas têm sido tomadas pelos diversos Governos, no decorrer do tempo. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares, o Programa Nacional do Livro Didático e a instituição do exame nacional do ensino médio (ENEM) são exemplos de ações governamentais que revelam como se tem concebido o ensino de línguas estrangeiras no país. Tais ações são ainda esparsas e, por vezes, contraditórias e não têm sido eficazes para uma melhora substancial no ensino de LE. Ainda não há, em nosso país, uma PoELin clara e explícita, com objetivos traçados, metas a cumprir, ações que levem a essa consecução, avaliação de resultados, com todos esses aspectos articulados entre si.

Tal cenário- o de um ensino de línguas em grande parte ineficaz e a ausência de uma PoELin - ainda que desanimador, não está, no entanto, blindado contra mudanças que, implementadas, podem colocar o País no caminho de um ensino de línguas verdadeiramente efetivo. Vivemos sim, uma crise, mas uma “crise com esperanças” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115).

No entanto, leis, normas ou orientações dificilmente serão revertidas em resultados positivos conjunturais sem uma modificação estratégica, que origine medidas e ações abrangentes e concretas. É necessária uma transformação sistêmica e plena do ensino de LE e, para isso, é fundamental a formulação e adoção de uma política explícita para o ensino de línguas, concebida *in limine* e posta a dialogar a partir de amplo debate com os segmentos envolvidos. A implementação dessa política é urgente e tem sido defendida por diversos autores, entre eles Almeida Filho, (2001, 2006, 2012); Celani (2000); Gimenez, (2005) e

Bohn (1997, 2000), Rajagopalan (2013) como solução para a “crise histórica” (ALMEIDA FILHO, 2014c) do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

O primeiro passo na direção dessa Política é o reconhecimento de sua importância e lugar num modelo de representação teórica do ensino de línguas. Em seguida, seria de ordem a discussão dos objetivos para o ensino de LE na escola regular. Seriam os objetivos das escolas os mesmos que os de um instituto de idiomas? Seriam as LE equiparadas às demais disciplinas do currículo? Ensinar uma LE seria ensinar a ler num determinado idioma? Ou a falar também?

Ainda há dúvidas sobre qual é de fato o papel e lugar do ensino das LE na educação regular. Em um país com desigualdade social e realidades diversas, cabe-nos discutir o motivo pelo qual se deve ensinar LE, para que ações sejam implementadas em direção ao seu cumprimento. Como foi dito, ainda que o ensino de LE seja obrigatório no país, não há um objetivo claro, explícito a ser atingido. O que existem são objetivos diversos, em diferentes documentos oficiais, veiculados ora de maneira explícita, ora implicitamente e muitas vezes contraditórios entre si. Almeida Filho (2012, p. 123) chama a atenção para “uma ausência de debate sobre os objetivos do ensino de LE nas escolas e uma “pseudo obviedade de que há motivos explícitos e refletidos para justificar a presença de uma disciplina Língua Estrangeira no currículo escolar.”

É nesse contexto e no ano em que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que orienta todo o sistema educacional brasileiro, completa 20 anos, que propomos, nesta pesquisa, com vistas a contribuir para o enriquecimento desse importante e atual debate, a explicitação e o aperfeiçoamento dos objetivos existentes nas políticas para o ensino de LE, como primeiro passo para uma futura implementação de uma PoELin no país. A esse objetivo fundante, outros seguirão conforme veremos adiante na seção 1.3.

1.1 Justificativa

A motivação para esta pesquisa advém da minha prática docente no ensino fundamental e médio de escolas regulares particulares da cidade de São Paulo. Vivi um contexto bastante favorável ao ensino-aprendizagem de LI (o que se configura uma exceção, se levarmos em conta a realidade nacional), no que se refere à infraestrutura disponível, recursos de multimídia e qualificação do corpo docente. No entanto, não deixei de encontrar dificuldades relativas à valorização da disciplina no contexto escolar, à ausência de clareza com relação ao papel do ensino de LI nessa realidade, à diversidade de orientações para o

ensino da língua advindas de órgãos governamentais e ao impacto do exame nacional do ensino médio (ENEM) no contexto escolar.

Percebi que, com papéis definidos de maneira pouco clara, o ensino da LE, nesse contexto, buscava atender às mais variadas expectativas, tais como a aprovação no vestibular ou ENEM, a comunicação, a preparação para certificados internacionais e, inclusive, formação dos alunos, numa perspectiva interdisciplinar.

Expectativas diversas e complexas como essas, no entanto, seguramente não podem ser atingidas plenamente, de maneira simultânea, em um mesmo contexto espaço-temporal. Ao desejar-se cumprir múltiplas expectativas, acaba-se por frustrá-las todas e, conseqüentemente, desvaloriza-se a disciplina LI, que passa a ser reconhecidamente incapaz de atingir seus objetivos (que na verdade, por serem múltiplos e tantos, inexistem).

Vivemos no Brasil realidades diversas nas escolas do país. Por um lado, há escolas com melhores condições de ensino, em que se promete ensinar a LI para atingir fins diversos, sejam eles a comunicação, a leitura para fins específicos, ou a aprovação em um exame para ingresso em universidade estrangeira ou em um exame vestibular. Ao prometer-se tudo, não se alcança nada. Por outro lado, há escolas com condições menos favoráveis ao ensino da LI nas quais, diante das dificuldades enfrentadas, sequer se traça um objetivo para o ensino, com a crença de que já que “não é possível ensinar”, não será preciso mesmo ensinar a língua-alvo.

Tais realidades, reveladoras da complexa diversidade de condições nas escolas brasileiras, não podem, entretanto, justificar o desânimo, o conformismo e a descrença em relação ao ensino de LI que hoje testemunhamos nas escolas brasileiras em geral. Ao contrário. Ao reconhecermos a importância do ensino de LE na educação de nossos jovens, julgamos fundamental melhorarmos sua qualidade, o que ocorrerá com a implementação de uma Política de Ensino de Línguas.

Ainda que a qualidade do ensino esteja sempre em pauta entre os educadores e linguistas aplicados do país, há poucos estudos que tratem da Política de Ensino de Línguas, estando sua definição, inclusive, pouco consolidada na literatura científica. O presente estudo buscou suprir essa lacuna, apresentando uma definição de PoELin e apresentando suas dimensões constituintes. Além disso, apresentamos um panorama das políticas existentes, analisando-as no que se refere aos objetivos traçados para o ensino de LE.

Pressupomos que a discussão sobre os reais objetivos do ensino de LE deva ser trazida à tona, para que possamos adotar medidas que levem a objetivos claros e explícitos e não insistamos em um caminho sem rumo, tal qual Alice, na epígrafe desta dissertação.

Assim, definimos os objetivos geral e específicos de nossa pesquisa, apresentados nas subseções seguintes:

1.2 Objetivo Geral

Neste estudo investigamos os objetivos do ensino de LE no Brasil estipulados pelas políticas governamentais existentes no país, com vistas a propor seu aperfeiçoamento.

1.2.1 Objetivos Específicos

Para alcançar esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Fazer um levantamento das políticas governamentais que contemplam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996;
- 2) Identificar as lacunas, convergências e eventuais contradições existentes entre elas, no que tange aos objetivos traçados ao ensino de LE;
- 3) Apresentar propostas de possíveis modificações dos objetivos existentes.

1.3 Perguntas de Pesquisa

Derivam dos objetivos geral e específico as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que ações governamentais contemplam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, desde a promulgação da LDB/96?
- 2) Que lacunas, convergências e contradições existem nas políticas governamentais publicadas desde a LDB/96, no que se refere aos objetivos do ensino de LE?
- 3) Como podemos aperfeiçoar os objetivos existentes, a fim de caminharmos em direção a uma PoELin?

Os documentos escolhidos foram aqueles que consistem em políticas voltadas ao ensino de LE, publicados sob a égide da LDB/96. Após a análise dos documentos, foi realizada uma entrevista com especialistas, linguistas aplicados reconhecidos na área acadêmica, para que opinassem sobre os objetivos existentes, bem como sugerissem eventuais mudanças.

O corpus da pesquisa foi constituído por:

- a) Lei de Diretrizes e Bases- Lei n. 9394 de 1996;

- b) Plano Nacional de Educação (2014-2024)- Lei 13.005/2014;
- c) Diretrizes Curriculares para a Educação Básica- Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010;
- d) Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos- Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010;
- e) Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio- Resolução CNE/CEB n. 2 de 30 de janeiro de 2012;
- f) Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Fundamental- PCNEF- 1998;
- g) Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio- PCNEM- 2000;
- h) PCN+- 2002;
- i) Orientações Curriculares para o Ensino Médio- 2006;
- j) Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Língua Espanhola- 2006;
- k) Programa Nacional do Livro Didático- PNLD- Editais PNLD- 04/2015- EM 2018 e PNLD- 02/2015- EF 2017;
- l) Edital n. 10 de 14 de abril de 2016- edital mais recente do ENEM
- m) Matriz de Referências para o ENEM;
- n) Lei n. 11161 de 5 de agosto de 2005- Língua espanhola;
- o) Resolução CNE/CP n. 2/2015
- p) Portaria 30 de 26/01/2016- Idiomas sem Fronteiras
- q) Portaria Inep 259/14- prova de português e espanhol no ENADE
- r) Portaria Inep 260/14- prova de português/inglês no ENADE

1.4 Organização da dissertação

A dissertação é composta de 5 capítulos. Este primeiro capítulo consiste na introdução. No segundo, apresentamos os referenciais teóricos. No terceiro, o referencial metodológico, no quarto, a análise de dados e no quinto, as considerações finais.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO: A PAVIMENTAÇÃO DO CAMINHO

O presente capítulo tem como objetivo definir os construtos teóricos que embasaram as discussões e análises da pesquisa relatada nesta dissertação.

Como campo de estudo ainda recente na literatura, a PoELin por vezes se confunde com e, por outras, se relaciona a outros construtos teóricos, como a PL e o Planejamento Linguístico (PLANEL). Trataremos dessa confusão terminológica, bem como localizaremos a PoELin na Área de Ensino de Línguas.

2.1 Política Linguística (PL) e Planejamento Linguístico (PLANEL)

O conceito de PLANEL foi proposto primeiramente por Haugen (1959), quando o autor buscava mostrar a intervenção normativa do Estado, ao estudar a padronização de línguas na Noruega. Haugen (1959, p. 8) caracterizava o PLANEL como “uma tentativa de guiar o desenvolvimento de uma língua na direção desejada pelos planejadores”.¹

Naquele momento, Haugen (1959, p. 8) relacionava o PLANEL à forma da língua, definindo o termo como a “atividade de preparar uma ortografia normativa, gramática, e um dicionário, para a orientação de escritores e falantes de uma comunidade de fala não homogênea.”²

Com o tempo, Haugen incorporou outros conceitos a essa definição e, em 1983, elaborou um modelo de PLANEL. Calvet (1996, p. 32), ao descrever esse modelo, afirma que

O percurso do planejamento linguístico esboçado por Haugen [...] se apresenta, ao mesmo tempo, como técnico e burocrático: há um decisor (geralmente o Estado) que escolhe uma língua para preencher determinada função [...], que confia a especialistas a tarefa de codificar essa língua e que depois operacionalizem sua escolha [...], fazendo eventuais correções na escolha, etc.

Como Kaplan e Baldauf (1997) apontam, no prefácio de seu livro, ainda que o interesse por questões relativas ao “planejamento linguístico”³ existisse há mais tempo, o

¹ Essa tradução e as demais que integram esta dissertação são de nossa autoria. Texto no original: “Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners.”

² Texto no original: “The activity of preparing a normative orthography, grammar and dictionary for the guidance of workers and speakers in a non-homogeneous speech community.”

³ Traduzimos aqui o termo utilizado pelos autores (language planning), ainda sem a preocupação em diferenciá-lo de Política Linguística, como será feito mais a frente.

tema surgiu, como uma nova disciplina, apenas nos anos 60/70, ligado a Sociolinguística. Diversos autores começaram então a propor definições para o termo.

Rubin (1977, p. 282), por exemplo, conceitua PLANEL como

a mudança deliberada da língua, ou seja, mudanças nos sistemas de um código linguístico ou da fala ou ambos que são planejados por organizações estabelecidas para tais propósitos ou por aqueles a quem foi dado um mandato para cumprir tais propósitos.⁴

No entanto, diversos autores que estudam o PLANEL “não têm sido sempre tão claros ou consistentes no uso da terminologia (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p. xi).”

Tal confusão terminológica se dá basicamente em relação ao termo Política Linguística. Há alguns autores que usam ambos os termos indistintamente (HORNBERGER, 2006); outros consideram que a PL é mais abrangente que o PLANEL (FISHMAN, 1970; NINYOLES, 1975; GLÜCK, 1981) e por fim há os que defendem que a PL está inserida no PLANEL (KAPLAN; BALDAUF, 1997). Para tentarmos diferenciar PL e PLANEL, apresentamos a proposta de alguns desses autores.

Segundo Kaplan e Baldauf (2007, p.3), a PL refere-se às leis e está inserida no conceito mais amplo, o do PLANEL, o qual “é um corpo de ideias, leis e regulações (PL), regras de mudança e práticas que almejam atingir uma mudança planejada (ou impedi-la de acontecer) no uso da língua em uma ou mais comunidades.”⁵

Para os autores, o PLANEL insere-se num plano ainda maior, o de um Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos (KAPLAN; BALDAUF, 2007, p. 4)⁶.

Calvet, ao definir PL, dez anos antes de Kaplan e Baldauf, não restringiu o conceito às leis e regulações, mas o definiu como a “determinação de grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, ou seja, para o autor, a PL tem a ver com as decisões de poder relativas à língua. Já o PLANEL está relacionado à implementação dessas decisões de poder (CALVET, 1996, p. 11).

Ribeiro da Silva (2013, p. 289) sustenta, no mesmo sentido, que o PLANEL é a “atividade implementada pelo governo para promover uma mudança linguística sistemática.”

Wodak (2006, p. 170), por sua vez, define PL como

⁴ No original: “deliberate language change, that is, changes in the systems of a language code or speaking or both that are planned by organizations established for such purposes or given a mandate to fulfill such purposes.”

⁵ No original: “is a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or to stop changing from happening).”

⁶ No original: “Language planning in its larger or macro sense is an aspect of national resource development planning”.

toda influência pública nas áreas de comunicação das linguagens, a soma de todas as iniciativas políticas ascendentes e descendentes por meio das quais uma língua ou línguas específicas são apoiadas na sua validade pública, sua funcionalidade e disseminação.⁷

A despeito da confusão terminológica entre PL e PLANEL, para Calvet (1996, p. 11), “a política linguística é inseparável de sua aplicação” e “não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico” (p. 75), ou seja, é impossível tratar os dois conceitos separadamente. Assim, eles estão intrinsecamente relacionados.

Com ele concorda Vidotti (2012, p. 13), ao afirmar, que o conceito de PL “encontra-se atrelado à noção de planejamento linguístico, que concerne à implementação dessas decisões políticas.”

Rajagopalan (2009, apud VIDOTTI, 2012, p. 3) corrobora essa ideia, ao afirmar que a “política linguística consiste em uma série de ações que objetivam *intervir* na vida linguística de um país. Ela é por excelência prescritiva e normativa” (grifo no original).

Compartilhamos do pensamento de Calvet, Vidotti e Rajagopalan, ao considerarmos indissociáveis os termos PL e PLANEL, uma vez que uma decisão de poder sem lei que a regule é inócua e uma lei que não é legitimada por autoridade competente, detentora do poder de decisão, não se executa no plano nacional. Aqui chamamos atenção para a possibilidade de existência de políticas não legitimadas por regulação oficial. Essas podem ser promovidas, por exemplo, por instituições específicas que cuidam do ensino de LE e, a despeito de sua existência na realidade, não fazem parte de uma política pensada e instaurada pelo Estado. O foco, neste trabalho, no entanto, é a PL implementada pelo Estado, aquela PL que requer um instrumento jurídico (lei) para ser instaurada, para se tornar oficial. Por esse motivo, adotaremos, no relato desta pesquisa, o termo Política Linguística, de maneira genérica, englobando tanto a decisão de poder quanto a implementação dessa decisão, tomada pelo Estado.

Usar o termo PL abrangendo também a ideia de PLANEL, inclusive, tem sido a opção adotada em grande parte da literatura brasileira, em que “é mais frequente a utilização da expressão ‘política linguística’ para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 291).”

Com relação à implementação das políticas, há duas “escolas de pensamento”: “descendente e ascendente” (MATLAND, 1995, p. 146). Os teóricos que defendem as

⁷ No original: “every public influence on the communication radius of languages; the sum of those “top-down” and “bottom-up” political initiatives through which a particular language or languages is/are supported in their public validity, their functionality, and their dissemination.

políticas descendentes consideram os elaboradores de políticas como atores centrais. Já os que defendem as políticas ascendentes “ênfatizam grupos-alvo e prestadores de serviço e argumentam que a política é de fato realizada ao nível local.”⁸

No modelo descendente, o “início [da implementação da política] é a decisão da autoridade” (MATLAND, 1995 p. 148)⁹ enquanto, no modelo ascendente, Berman (1978, apud MATLAND, 1995, p. 148) afirma que a implementação das políticas se dá em dois níveis: “ao nível da macroimplementação, os atores centrais desenvolvem um programa governamental; ao nível da microimplementação, organizações locais reagem aos planos delineados no nível macro, desenvolvem seus próprios programas e os implementam.”¹⁰

Grin (2002, p. 19) reconhece a PL como uma política descendente. Ele afirma que

A política linguística pode, por conseguinte, ser definida assim: "um esforço sistemático, racional e baseado numa análise teórica [que] se situa no plano da sociedade, e que visa a resolver os problemas ligados à língua com vistas a aumentar o bem-estar. Habitualmente é dirigida pelas autoridades ou seus mandatários e visa uma parte ou a totalidade da população colocada sob a sua jurisdição. (grifos nossos)¹¹

No mesmo sentido, Schmidt (2006, p. 97), aponta que “a política linguística¹² envolve o desenvolvimento de políticas públicas que objetivam usar a autoridade do estado para afetar vários aspectos do *status* e o uso das linguagens por pessoas sob a jurisdição do estado.”¹³

Kaplan e Baldauf (1997, p. xi), por sua vez, partilham da ideia de que a PL é também responsabilidade do Estado, mas não apenas, ao afirmarem que “o exercício do planejamento linguístico leva a ou é dirigido pela promulgação de uma política linguística pelo governo (ou outro organismo com autoridade ou pessoa).”¹⁴

⁸ No original: “As implementation research evolved, two schools of thought developed as to the most effective method for studying and describing implementation: top-down and bottom-up. Top-down theorists see policy designers as the central actors and concentrate their attention on factors that can be manipulated at the central level. Bottom-up theorists emphasize target groups and service deliverers, arguing policy really is made at the local level”.

⁹ No original: “The starting point is the authoritative decision”.

¹⁰ No original: “Policy implementation occurs on two levels (Berman 1978). At the macroimplementation level centrally located actors devise a government program; at the microimplementation level, local organizations react to the macrolevel plans, develop their own programs, and implement them.”

¹¹ No original: “un effort systématique, rationnel et fondé sur une analyse théorique, elle se situe au plan de la société, et vise à résoudre les problèmes liés à la langue en vue d’accroître le bien-être. Elle est habituellement dirigée par les autorités ou leurs mandataires et vise une partie ou la totalité de la population qui est de leur ressort.”

¹² O autor utiliza, no original, o termo “language policy”.

¹³ No original: “language policy involves the development of public policies that aim to use the authority of the state and use of languages by people under the state’s jurisdiction.”

¹⁴ No original: “The exercise of language planning leads to, or is directed by, the promulgation of a language policy by government (or other authoritative body or person).”

No mesmo sentido, Johnson (2013, p. 4) afirma que as “políticas linguísticas não precisam ser promulgadas por um corpo de autoridades- elas podem emergir de um movimento ‘de baixo para cima’ [...] e nem todas políticas linguísticas são intencionais ou cuidadosamente planejadas.”¹⁵

O autor (2013, p. 9) sintetiza as diferentes posições teóricas sobre a implementação de políticas, defendendo que a PL pode ter quatro vertentes: a) regulações oficiais; b) mecanismos não-oficiais, implícitos, que têm poder regulatório; c) política como processo, criada de maneira multinivelada; d) textos políticos influenciados por ideologias e discursos únicos no contexto.

Como exemplo da última vertente, podemos citar Schiffman (1996, p. 276), que defende que a PL é “primordialmente, um construto social”¹⁶, o que significa dizer que baseia-se em sistemas de crenças, atitudes e mitos e qualquer outra ‘bagagem cultural’ que os falantes trazem para suas relações. Em outras palavras, a PL está pautada por uma cultura, que subjaz à linguagem.

Na mesma linha está Spolsky (2004, p. 14), porém ele vai mais além e considera que a PL na verdade não apenas está pautada em uma certa cultura, mas que, mais do que isso, ela consiste em crenças e ideologias.

Spolsky e Shohamy (2000, p. 3), nesse sentido, apontam que a maneira mais fácil de reconhecermos as políticas é através do que está explícito em documentos oficiais e a mais difícil é as identificarmos quando não há um único documento explícito, situação em que se deve buscar as linhas implícitas dessas políticas.¹⁷

No Brasil, Almeida Filho (2014c, p 1), ao conceituar PL, afirma que ela consiste em uma “intervenção informada, deliberada e sistemática concebida e acompanhada por especialistas na área de linguagem [...] nas questões afeitas à convivência entre línguas e o *status* relativo delas no espaço nacional.”

Acreditamos que uma PL possa originar-se da sociedade civil, por meio de seus anseios e reivindicações e também a partir da existência de uma política institucional aprovada. Reconhecemos, portanto, como mencionado acima, que políticas linguísticas possam estar ocorrendo independentemente da intervenção estatal, sendo promovidas por instituições ou grupos da sociedade civil. No entanto, defendemos que uma política nacional e

¹⁵ No original: “Language policies do not need to be enacted by an authoritative body- they can emerge from a bottom-up movement [...] and not all language policies are intentional or carefully planned.”

¹⁶ No original: “is primarily a social construct.”

¹⁷ No original: “The easiest to recognize are policies that exist in the form of clear-cut, labeled statements in official documents. [...] The most difficult to locate, describe and understand are no doubt those found in countries there is no single explicit document.”

oficial somente pode emanar do Estado, único agente com poder de fato e de direito de implementá-la. A PL que emana do Estado é aquela que está contida nos documentos de maneira explícita ou implícita. Implícita porque, muitas vezes, com relação às línguas, o que não consta dos documentos é o que nos revela o tipo de PL implementada pelo governo, ou seja, os “não-ditos” jamais podem ser ignorados quando analisamos os documentos oficiais e a leitura desses documentos não pode prescindir de uma análise mais profunda. Um exemplo de não-dito com relação ao ensino de LE em nosso país, como veremos mais adiante, é a ausência de previsão na lei de ensino de línguas nas séries iniciais do EFund, o que revela uma convicção do legislador de que não é importante ensinar LE para crianças menores que 11 anos. Ressaltamos que, ao considerarmos ser o Estado o titular do poder de implementar políticas, não defendemos a ausência de participação popular na elaboração dessas políticas. Ao contrário. Acreditamos que as políticas que atendem as reivindicações e ponderações da sociedade civil têm muito mais probabilidade de serem bem sucedidas do que aquelas impostas pela autoridade do Estado.

Berman (1980, apud MATLAND, 1995, p. 153)¹⁸ reconhece que uma política “de cima para baixo pode levar à resistência, desconsideração, e cumprimento pro forma”. Por outro lado, uma política descendente “pode levar à cooptação e busca de objetivos individuais que vão de encontro aos objetivos das políticas [...]”

Assim, consideramos que o risco de descumprimento de uma política descendente é minimizado, se os atores que sofrerão as consequências dessas políticas puderem participar de sua elaboração.

Em resumo, nesta seção, buscamos definir o construto da PL. Adotamos a perspectiva de que a PL engloba o conceito de PLANEL, na medida em que a PL abrange as decisões de poder e a implementação de questões relativas às línguas. Ainda que reconheçamos que a PL pode existir de fato, independentemente da decisão oficial do Estado, compreendemos que a PL nacional e oficial somente é implementada pelo Estado, ainda que possa advir de anseios ou condutas já estabelecidas na sociedade, e pode ser reconhecida nos documentos emitidos por ele, seja de maneira implícita ou explícita.

A PL, como campo de estudo, precisa ser localizada dentro dos ramos das ciências, o que será discutido na próxima seção.

¹⁸ Berman argues that choosing a top-down strategy can lead to resistance, disregard, and pro forma compliance. Such dangers certainly do exist. Choosing a bottom-up strategy, however, may lead to cooptation and pursuit of individual goals that run contrary to the policy objectives, and these are often more objectionable.

2.2 PL e ciências do conhecimento

No que se refere à filiação da PL às ciências do conhecimento, Ricento (2006, p. 13) aponta que a PL é um campo interdisciplinar, mas que surgiu como um ramo da Sociolinguística.¹⁹ Já Spolsky & Shohamy (2000, p. 3) afirmam que “a PL e o PLANEL [...] são apontados como um sub-ramo da Linguística Aplicada.”²⁰

Tendo em vista que analisamos, para fins do presente estudo, a PL oficial, implementada pelo Estado, adentramos o ramo das Políticas Públicas, cuja definição é apresentada por diversos autores.

Segundo Meny e Thoenig (1991, p. 91), “uma política pública é o resultado da atividade de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental.”

Knoepfel et al. (2011, p. 28), por sua vez, apontam para o papel fundamental dos “atores públicos” na construção de uma política pública. Segundo eles, “o envolvimento de atores pertencentes ao sistema político-administrativo com a legitimidade para decidir ou atuar [...] é essencial.” Os autores afirmam que, se não há participação de um agente público na elaboração da política, o que existe é uma política “corporativa” ou “privada” e não uma política pública.²¹

Dye (1972, p. 1) também considera que a Política Pública se refere àquilo que os governantes fazem, por que eles o fazem e que diferença eles fazem. Na verdade, é a ação governamental ou a “não-ação” que nos revela os objetivos do governo (p. 1) e é somente por meio da observação dessas atitudes concretas que podemos inferir quais são, de fato, as intenções do governo em relação a uma certa área. É por esse motivo que nem sempre o que está explícito em um documento governamental é o que de fato é viabilizado pelas ações concretas do governo. Um exemplo disso é a liberdade de escolha da LE a ser ensinada obrigatoriamente no EM, preconizada pela LDB, e inviabilizada com o advento da Lei do Espanhol, que tornou essa língua obrigatória no segmento.

Assim, segundo o autor (DYE, 1972, p. 1), qualquer análise de uma política pública deve

¹⁹ No original: “Although LP is an interdisciplinary field, it came into its own as a branch of Sociolinguistics.”

²⁰ No original: “Language policy and planning has also been claimed as a subfield of applied linguistics.”

²¹ No original: “The involvement of actors belonging to the political administrative system or with the legitimation to decide or act [...] is essential.” [...] If this condition is not fulfilled, a group of decisions of this kind [...] will be considered as a ‘corporative (associative)’ or even ‘private’ policy.”

incluir todas as ações do governo- e não apenas intenções explícitas do governo ou autoridades governamentais. Finalmente, também precisamos considerar a inação governamental- o que o governo escolhe ou não fazer- como política pública²²

Oliveira (2013, p. 1) aponta para a existência de três tipos de políticas públicas: a) aquelas que o governo decide tornar conhecidas pelos cidadãos; b) as que são secretas ou confidenciais; c) as que possuem pouca visibilidade. O autor situa as políticas linguísticas como as políticas públicas de terceiro tipo. Segundo ele,

[as políticas linguísticas tratam das decisões relativas à] língua em que o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas.

A falta de visibilidade das políticas linguísticas, segundo o autor, se deve, entre outros fatores, ao fato de que elas encontram-se “diluídas dentro de políticas culturais, educacionais” (OLIVEIRA, 2013, p. 1) e outras.

No presente estudo, ainda que consideremos que uma PL possa existir no âmbito privado ou institucional, uma política oficial é necessariamente uma política pública e, portanto, legitimada pelo Estado.

Ao intervir (ou não) na vida linguística de um país, o Estado pode fazê-lo tanto com relação à forma da língua, quanto à sua função. Ao retomar a distinção proposta por Heins Kloss²³ (1967) entre “planejamento de *corpus*” e “planejamento de *status*”, Calvet (1996) classifica os dois tipos de intervenção. O primeiro está relacionado às intervenções na forma da língua e o segundo às intervenções nas funções das línguas, seu *status* social e suas relações com outras línguas. Quando o Estado define qual será a língua oficial, ele está decidindo sobre o *status* da língua. Ao normatizar a ortografia, por exemplo, está decidindo sobre a *forma* da língua.

As decisões mais específicas sobre que línguas serão estudadas na escola, de que maneira, por quanto tempo e por quem, constituem uma parte específica da PL, denominada PoELin, construto que será desenvolvido nas próximas seções.

2.3 Política de Ensino de Línguas: terminologia

Na literatura estrangeira, as questões que se referem às políticas voltadas ao ensino de línguas são estudadas por um campo de pesquisa específico que é nomeado de maneiras

²² No original: “[...] public policy must include all actions of government- and not just stated intentions of governments or government officials. Finally, we must also consider government inaction- what a government chooses not to do- as public policy.”

²³ KLOSS, H. *Abstand Languages and Ausbau Languages* IN: *Anthropological Languages*, n. 9, 1967

diversas por diferentes autores. Segundo Johnson (2013, p. 54), a variedade terminológica revela a “crescente complexidade desta área de pesquisa e mais e mais pesquisadores com interesses diversos, muitos de fora da linguística aplicada, estão assumindo um papel ativo neste campo.”

Garcia e Menken, por exemplo, (2010, p. 254) utilizam o termo *language-in-education policy* para referirem-se a “decisões sobre línguas e seus usos na escola” e *language education policy* para “decisões feitas pelas escolas, além daquelas que foram tornadas explícitas sobre a língua.”²⁴ As autoras também caracterizam o termo *language education policies* como a “pluralidade de escolhas disponíveis para os educadores e agências de educadores como tomadores de decisões poderosos, no planejamento linguístico e processos políticos (GARCIA; MENKEN, 2010, p. 254).”

Além desses termos, há outros como *language policy in education* e *educational language policy*, que são algumas vezes usados como sinônimos (TOLLEFSON, 2002).

Kaplan e Baldauf (1997, p. 126) entendem que *language-in-education* é uma “subárea do planejamento de língua nacional”²⁵ e que, para que seja implementada, “o setor da educação precisa entender que línguas são desejáveis no repertório dos falantes [...] e para quais propósitos essas línguas serão utilizadas.”

Liddicoat (2013, p. 7) aponta que as *language-in-education policies* “referem-se a muitas práticas de aprender e ensinar línguas.”²⁶ Segundo o autor, o foco principal, entretanto, é o ensino e aprendizagem da língua oficial. Além dela, tais políticas variam no seu escopo e ênfase e sua tipologia pode ser: “a) Políticas de ensino de línguas oficiais; b) Políticas de ensino de línguas estrangeiras; c) Políticas de ensino de línguas minoritárias; d) Políticas para expansão das línguas além das fronteiras. (2013, p. 13)”²⁷ Com relação às políticas de ensino de línguas estrangeiras, Liddicoat (2013, p. 7)²⁸ afirma que elas se referem “às línguas não normalmente faladas por membros da sociedade e para as quais o modo normal de aquisição é por meio do sistema educacional.”

²⁴ No original: “whereas language-in-education policy is concerned with decisions only about languages and their uses in school, language education policy refers to decisions made in schools beyond those made explicitly about language itself.”

²⁵ No original: “key implementation procedure and sub-set for language policy and planning”.

²⁶ No original: “language planning activities relating to the teaching and learning of languages.”

²⁷ No original: “such policies vary in their scope and emphasis and can be typologised as follows: official language education policies; foreign language education policies; minority language policies; external language education policies.”

²⁸ No original: “These typically concern the learning of languages not normally spoken by members of society and for which the normal mode of acquisition is through the educational system.”

Assim, na literatura estrangeira, termos diversos são utilizados para referirem-se às decisões sobre as línguas que serão ensinadas na escola, por quem, para quem etc. Na pesquisa aqui relatada, é importante que definamos o que compreendemos como PoELin. Para isso, partiremos da comparação com os conceitos de Política Linguística (PL) e Planejamento Linguístico (PLanL), definidos na seção anterior.

2.3.1 Política Linguística e Política de Ensino de Línguas

A presente seção tem como objetivo diferenciar os termos PL e PoELin. Embora eles sejam correlatos, não se trata de sinônimos. Adotamos a seguinte definição de PoELin, (Projeto Glossa-LA, 2016)

Planejamento e plano contendo os direitos de aprendizagem, as justificativas educacionais, culturais e psicológicas, linguísticas e práticas do ensino e da oferta de idiomas nos currículos escolares, universitários e formativos de professores de línguas, além da definição de critérios, de quais e quantas línguas ensinar no sistema escolar, de quando e como ensiná-las ao longo da sucessão de níveis, além do modo de avaliação do desempenho adquirido.

Tal definição aproxima-se daquela proposta por Petitjean (2006, p. 100). Segundo ela,

uma política linguística educativa corresponde ao componente específico de uma política linguística, no domínio da aplicação concernente especificamente ao ensino de línguas. Entre o conjunto de escolhas conscientes realizadas no âmbito de uma política de língua, uma política linguística educativa se limita àqueles traços exclusivos do ensino e da aprendizagem de línguas. (grifos nossos)²⁹

Como podemos ver, ambas as definições situam a PoELin como parte de uma PL. Segundo os autores, no entanto, as decisões pertencentes ao ramo da PoELin são específicas da área de ensino e aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (2014b; 2015, p. 127) considera que “uma política de ensino de línguas poderia ser parte orgânica de uma política linguística, se houver uma instalada.” No mesmo sentido posiciona-se Rajagopalan (2013, p. 144), ao apontar que “o ensino de línguas [...] constituiu-se desde sempre como parte integral da política linguística posta em prática no país em pauta.”

²⁹ No original: “[...] une politique linguistique éducative correspond à la composante particulière d’une politique linguistique dont le domaine d’application concerne spécifiquement l’enseignement des langues. Parmi l’ensemble des choix conscients réalisés dans le cadre d’une politique de la langue, une politique linguistique éducative se limite à ceux traitant exclusivement de l’enseignement et de l’apprentissage des langues.”

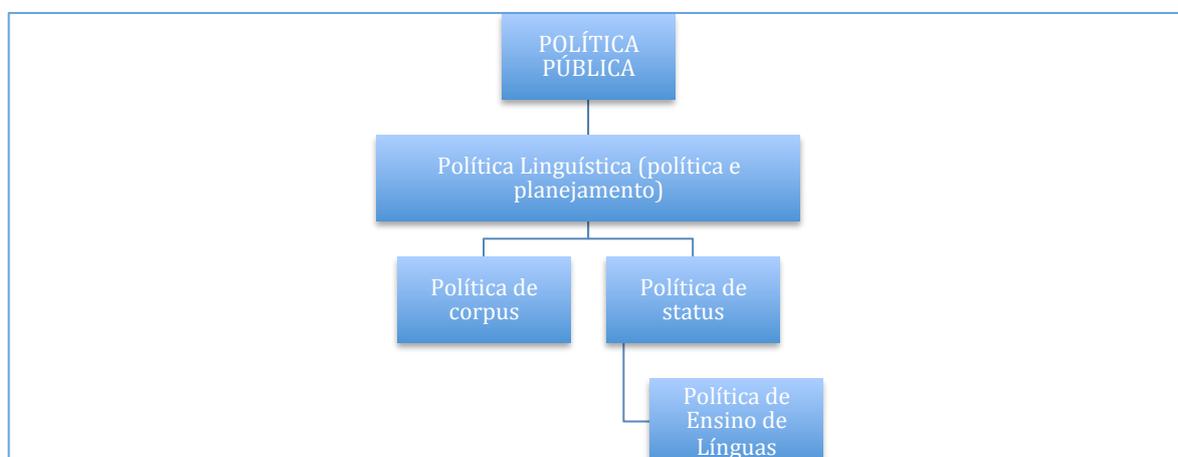
Kaplan e Baldauf (1997, p. 126) descrevem a PoELin³⁰ como uma parte do PLANEL (considerado por eles mais abrangente do que a PL).

Castro Neto (2013, p. 27), no mesmo sentido, afirma que “é possível delimitar a política para o ensino de idiomas em relação à política linguística dizendo que a primeira é uma função específica da última, ao focar a língua como objeto de ensino.”

Compartilhamos da visão dos autores, na medida em que consideramos que a PoELin é parte da PL e refere-se às questões do ensino de línguas na educação formal. Como defendemos na seção acima, a PL consiste em uma Política Pública e, conseqüentemente, a PoELin, como parte da PL também constitui uma Política Pública.

Viddoti (2012), ao retomar Kloss (1967), situou a PoELin como parte da política de *status* da língua e seu ensino. Compartilhamos da opinião da autora, na medida em que as decisões sobre quais línguas serão estudadas na escola e em que condições conferem às línguas uma posição e uma função social. A figura 1, baseada em figura elaborada por Vidotti (2012, p. 5), resume a posição da PoELin no ramo das ciências:

FIGURA 1- Política de Ensino de Línguas



FONTE: VIDOTTI, 2012, p. 5, com adaptação.

Almeida Filho (2014b) vem defendendo a implementação de uma PoELin como fundamental para a melhora do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo o autor, os processos de formação de aprendizes e professores são diretamente influenciados pela PoELin, nas seguintes dimensões, também denominadas pelo autor de fatores incidentes (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 127):

³⁰ No original, *language-in-education policy*

Os desígnios de uma política de ensino de idiomas no país estão inscritos como uma das cinco dimensões em que se discutem a formação e atuação de aprendizes no contexto escolar e universitário. São elas:

- 1) o contorno e raízes de uma tradição espontânea na forma de uma cultura de aprender e ensinar idiomas
- 2) o confronto da tradição de crenças e memórias com uma teoria relevante de ensino de línguas e de formação de professores
- 3) a interpretação da história de ensino e aprendizagem de línguas no país
- 4) a construção de um código de ética orientador da profissionalidade e suas práticas
- 5) a operação de uma política de ensino de línguas

O processo de ensino-aprendizagem, em outras palavras, sofre a influência da existência (ou ausência) de uma PoELin. O que ocorre, em última instância, em sala de aula, é reflexo das escolhas (ou “não-escolhas”) governamentais.

Segundo Baldauf, Li e Zhao (2008, apud TOCHON, 2015, p. 36), as políticas delimitam decisões que são tomadas em vários setores, dentre os quais: a) quem deve estudar línguas, em que níveis e por quanto tempo; b) quais os requisitos para a formação de professores; c) que currículos são obrigatórios e quem os desenvolve; d) que métodos e materiais devem ser utilizados e quem os avalia. Almeida Filho (2001) acrescenta que a PoELin pressupõe uma “agenda, plano de desembolso e metas cobráveis pelo corpo profissional e pela sociedade.”

Diversos autores ressaltam a inexistência de uma PoELin clara e explícita no Brasil. Almeida Filho (2012, p. 113), por exemplo, aponta que “não se agiu na direção da construção de uma política para o ensino de línguas no país” e que há uma “ausência de um plano premeditado, explícito e oficial.”

Paiva (2003, p. 56), atribui à não obrigatoriedade do ensino de LE, na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a responsabilidade pela ausência de uma PoELin, como podemos reconhecer no trecho abaixo:

A não obrigatoriedade do Ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar. (grifo nosso)

A autora (p. 62) acrescenta que, na atualidade, “a política nacional para o ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCN, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas”.³¹

³¹ Na data da publicação do artigo, a L1 ainda não estava inserida no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, o que só ocorreu em 2010. Da mesma forma, os livros didáticos de LE não eram distribuídos na escolar pública, o que só ocorreu em 2011, no ensino fundamental, e em 2012, no Ensino Médio. Ainda que tais iniciativas sejam

Almeida Filho (2014c, p. 1) acrescenta que o Brasil

Ilustra bem a categoria de um país grande sem planejamento explícito regular, nomeado e deliberado de política geral de língua. Não é discernível igualmente uma política de oferta e gestão de idiomas no sistema escolar além de sua introdução e algumas providências básicas [...] Quando não há planejamento linguístico geral ou de suas partes, podem ocorrer instâncias de medidas e ações ocasionais que se acumulam por decisões pontuais motivadas por urgências e eventualidades. Isso acaba sendo a política que se tem no país. (grifo nosso)

Gimenez (2011, p. 49), em um artigo que trata do fracasso na aprendizagem de LE por um aluno de escola pública, afirma que o insucesso de tal aluno é reflexo da ausência de políticas educacionais que promovam o aprendizado. Sobre o mesmo aluno, Oliveira (2011, p. 75) aponta para a “ausência de uma política pública”.

Rajagopalan (2013) também afirma que “o que falta ainda e de forma bastante acentuada é uma política clara e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil (RAJAGOPALAN, 2013, p. 152).”

A preocupação revelada por esses autores também é compartilhada por Chaguri (2010, p.225), que chama a atenção para a ainda pouca produção acadêmica com relação ao assunto. O autor aponta que

Muitas pesquisas têm sido produzidas no Brasil sobre o ensino-aprendizagem de línguas, contudo são poucos os pesquisadores que têm tratado das políticas de ensino de língua estrangeira (LE), como Bohn (1997, 2000), Almeida Filho (2001, 2006), Celani (1995, 1997, 2000a e b) e Gimenez (2005a e b). Embora, no Brasil, haja poucos pesquisadores engajados em discutir as questões a respeito de políticas de ensino de LE, nos últimos anos têm crescido o interesse em se produzir trabalhos a respeito dessa temática. Isso se confirma nas teses de doutoramento produzidas por Souza (2005), Santos (2002) e Oliveira (2003) em sua dissertação de mestrado.

Em que pese a pouca produção acadêmica atual, assim como esses autores citados, diversos linguistas aplicados têm revelado a preocupação com a implantação de uma Política de Ensino de Línguas no Brasil, como demonstrado acima. Tal anseio foi explicitado nos I e II Encontros Nacionais de Política de Ensino de Línguas- ENPLE, que tiveram como objetivo discutir as questões relativas à Política de Ensino de Línguas. Ao final do segundo evento foi publicada uma carta, a Carta de Pelotas (ANEXO A), propondo um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil e reconhecendo que “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população.”

Almeida Filho (2015, p. 133) ressalta a importância da Carta de Pelotas, na medida em que ela contém um “diagnóstico global arguto da situação do ensino de línguas nas escolas brasileiras [...]”

Os anseios de linguistas aplicados também foram apresentados no Fórum da Profissionalização Docente, realizado em 2014, que resultou na Carta de Londrina (ANEXO B), com o objetivo de, dentre outros, “demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras para educação infantil, básica, universitária e tecnológica, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos.”

Assim como exposto pelos autores citados, julgamos que não há no país uma PoELin instalada e defendemos que a sua implementação faz-se necessária de maneira urgente no país.

Mas o que é necessário para que se implemente uma PoELin? Adotamos no presente estudo o arcabouço teórico proposto por Almeida Filho (2015) que defende que, para que haja uma PoELin, são necessárias ações em sete perspectivas distintas, explicitadas na Figura 2.

FIGURA 2- Perspectivas de uma Política de Ensino de Línguas



FONTE: ALMEIDA FILHO, 2015, p. 132, formato adaptado

Almeida Filho (2015, p. 135) alerta que uma “política de ensino de línguas que seja apenas pontual, difusa e cumulativa não parece uma solução adequada para as questões que enfrentamos no país.” O autor defende que “para cada uma dessas frentes, uma política específica pode ser desenhada e implementada por partes de modo que o conjunto delas forme o esteio de uma política nacional para o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 127).”

No Brasil, ainda não temos ações efetivas que contemplem essas sete perspectivas da PoELin elencadas por Almeida Filho (2015), como será demonstrado na análise de dados. Para implementá-la, é fundamental que compreendamos como se implementa uma Política Pública em geral, o que será objeto da próxima seção.

2.4 A PoELin como Política Pública: objetivos

Em 1956, Lasswell, cientista político americano, concebeu as decisões de uma política como um processo consistente de fases ou estágios. Em outras palavras, o autor considerava que as políticas envolvem um processo decisório. Depois dele, outros autores apresentaram modelos de elaboração de políticas, concebidas como processo e, dentre eles, Howlett (2011). Segundo esse autor, qualquer Política Pública, ao ser formulada, pressupõe a existência de cinco fases, denominadas “Ciclo das Políticas Públicas”:

FIGURA 3- Ciclo das Políticas Públicas



Baseado em HOWLETT, 2011, p. 15

Caldas (2008, p. 12), ao comentar o ciclo de políticas públicas, afirma que a segunda fase “é o momento em que deve ser definido o objetivo da política, quais serão os programas desenvolvidos e as metas almejadas, o que significa a rejeição de vários programas de ação.” (grifo nosso)

Adotamos nesta pesquisa a definição do termo “objetivos curriculares” (UNESCO, 2016) como:

Declarações específicas que estabelecem expectativas mensuráveis para o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer, descritas em termos de resultado de aprendizagem (o que se espera que os alunos aprendam), produto ou desempenho (o que os alunos produzirão como resultado de uma atividade de aprendizagem) ou em termos de processo (descrevendo o foco das atividades de aprendizagem). Podem ser vistos como refinamentos de metas/alvos curriculares que, por exemplo, especifiquem: padrões de desempenho ou as habilidades e os conhecimentos que se espera que alunos possam demonstrar; grau de domínio inferido ou preciso; ou mesmo condições nas quais ocorrerá o desempenho. Em termos de efetividade, objetivos curriculares devem ser concisos e compreensíveis para professores, alunos e pais; ser viáveis, para que professores e alunos os realizem; abranger aprendizagens prévias e exigir que o aluno integre e, em seguida, aplique certos conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de demonstrar o desempenho; e ser mensuráveis de forma cumulativa e em diferentes estágios da carreira educacional do aluno.

Assim, por mais óbvio que pareça, uma política bem empregada deve possuir um propósito. Por esse motivo, a implementação de uma PoELin pressupõe, em primeiro lugar, a definição de seus objetivos.

Se retomarmos as perspectivas propostas por Almeida Filho (2015) na construção de uma PoELin, verificaremos que o autor não hierarquiza as diferentes perspectivas, colocando-as todas no mesmo plano.

Como vimos, no entanto, no “Ciclo das Políticas Públicas” (HOWLETT, 2011), em qualquer Política o estabelecimento de objetivos é anterior às demais ações a serem implementadas, de modo que todas essas convergem em direção àqueles.

Assim, parece-nos adequado atribuir às “diretrizes” uma importância distinta das demais perspectivas, uma vez que elas apontam a direção a ser seguida para a consecução da PoELin.³² Por esse motivo, a fim de conferirmos aos objetivos a posição que julgamos ser a mais pertinente, no modelo de PoELin de Almeida Filho, propomos uma pequena alteração no arcabouço teórico pensado pelo autor, com todas as perspectivas se voltando à perspectiva DIROL, como representado na Figura 4.

No Brasil, atualmente, não há um objetivo claro e explícito para o ensino de línguas. Almeida Filho (2012, p. 123) aponta, inclusive, que há “uma ausência de debate sobre os objetivos do ensino de LE nas escolas e uma “pseudo obviedade de que há motivos explícitos e refletidos para justificar a presença de uma disciplina Língua Estrangeira no currículo escolar.”

³² Na elaboração de Políticas Públicas brasileiras, verificamos que não existe uma padronização quanto à distinção entre diretrizes e objetivos. Por esse motivo, na presente dissertação, usamos os dois termos como sinônimos.

FIGURA 4- Proposta para uma Política de Ensino de Línguas



FONTE: ALMEIDA FILHO, 2015, p. 132, com adaptação elaborada pela autora.

Jimenez (2011, p. 49) reforça a necessidade de que os motivos para se aprender LI sejam reavaliados no país. Ela afirma que “é preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não só é possível aprendê-lo, como também compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo (p. 49).”

Da mesma forma, Rajagopalan (2013, p. 159), ao tratar do ensino de inglês na Educação Básica, afirma que “é preciso [...] levar em consideração por que motivo os cidadãos brasileiros precisam aprender a língua inglesa nos dias de hoje.”

Almeida Filho (2012, p. 39) esboçou alguns dos motivos que levam alguém a aprender uma LE (em qualquer contexto). O autor propôs-se a traçar um “roteiro mínimo de categorias de objetivos envolvendo a aprendizagem de uma LE”. Almeida Filho (2016) complementou tais categorias e afirmou que as razões para se estudar uma LE podem ser de “várias ordens” e, dentro dessas ordens, de “vários tipos”. Os objetivos por ele elencados estão apresentados no quadro 1:

QUADRO 1- Objetivos para o ensino de línguas estrangeiras

OBJETIVOS	
Linguístico-comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • para poder fazer uso da L-alvo na interação com outros falantes/escreventes do idioma; • para compreender o funcionamento da LE a através disso os mecanismos da L materna (LM).
Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • para completar/expandir a própria formação como pessoa/cidadã(o); • para conhecer e compreender a(s) cultura(s) da L-alvo; • para desenvolver capacidade de reflexão, julgamento, observação, iniciativa; • para apreciar valores, reforçar atitudes positivas e socialmente úteis.
Psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • para experimentar estar na posição de outras pessoas; • para aumentar a segurança pessoal e auto-estima;

	<ul style="list-style-type: none"> • para sentir-se polivalente.
Culturais	<ul style="list-style-type: none"> • para abrir-se para o outro, interessar-se por outras culturas (firmando contrastiva e criticamente) o conhecimento da própria cultura; • para compreender especificidades de aprender uma LE como a sua dependência de fenômenos políticos, de influências culturais, fatores econômicos, preconceitos, estereótipos e vieses; • para servir-se de e contribuir conhecimento técnico-científico-cultural que circula na L-alvo.
Práticos	<ul style="list-style-type: none"> • para ter mais chances de êxito na vida; • para aprender língua viva (alternativa de comunicação) conversível em possibilidades de contatos, empregos, oportunidades de viagens, crescimento dos conhecimentos geral e específico; • para socializar na vida real lá fora quando surgir a oportunidade; • para interagir com o professor/a professora e os colegas durante as aulas ou fora delas por via eletrônica e por via oral nos trabalhos em grupo; • para se comunicar externamente com quem quer que seja (face-a-face ou AD); • para realizar trabalhos solicitados ou pessoalmente propostos.

FONTE: ALMEIDA FILHO, 2016.

Alguns dos objetivos apresentados por Almeida Filho (2016) aparecem de maneira explícita ou implícita nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas no Brasil. No entanto, esses documentos não contemplam tais objetivos de maneira articulada e consonante.

Apesar disso, Araújo Oliveira (2011, p. 83) tem uma visão positiva em relação à legislação existente. Para ele, nossa legislação é avançada e a realidade é que está atrasada em relação aos documentos. Segundo o autor, o que ocorre é que os meios para que as leis se concretizem não são criados, o que leva à existência de uma “política de fingimento” (p. 84), na medida em que as boas intenções ficam no papel, mas não se concretizam na prática.

Consideramos que, de certa maneira, há alguns objetivos bem traçados nos documentos oficiais e que, no entanto, não são cumpridos, por ausência de condições práticas para tanto, o que os leva a serem “letra morta”.

No entanto, muito mais que isso, consideramos que a ausência de consecução de tais objetivos é que eles não são traçados como “lugar a ser alcançado” em uma Política, já que não existe uma Política. Os objetivos apresentados em um documento oficial muitas vezes contradizem outros, em um documento diverso. Outras vezes, tais objetivos são inadequados ou mal delineados. Um exemplo disso são os objetivos para o ensino de LE no EFund que apontam, simultaneamente, a necessidade de engajamento discursivo do aprendiz e o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura (o que não garante tal engajamento discursivo).

É fundamental, portanto, como afirmam os autores acima mencionados, que os objetivos existentes atualmente nos documentos oficiais para o ensino de línguas sejam repensados. É

essa perspectiva que presente estudo se propõe explorar. Para promover tal discussão, é preciso que analisemos as políticas existentes no país.

Na próxima seção, faremos o levantamento das políticas educacionais implementadas pelo governo para a educação em geral e que têm relação com o ensino de LE. Trataremos da legislação que regula a Educação Básica em todos os seus segmentos, para posteriormente focar nos documentos específicos de LE.

2.5 As políticas governamentais para a Educação Básica e o objeto do ensino de LE

Qualquer análise de políticas voltadas ao ensino de LE não pode prescindir de uma análise geral da legislação que regula a Educação Básica. O ordenamento jurídico brasileiro pressupõe a hierarquia entre as normas e assim, nenhuma lei hierarquicamente inferior pode contrariar sua superior hierárquica.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), “lei maior” no ordenamento, no que se refere ao ensino, promulgada em consonância à Constituição Federal, foi promulgada em um momento no qual o ensino de LE na escola regular estava enfraquecido, em decorrência das leis anteriores (LDB 61/71), que desobrigavam o ensino de LE na Educação Básica.

A LDB (BRASIL, 1996), por seu caráter normativo geral, descreve os objetivos da Educação Básica como um todo, que envolvem o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como verificamos no artigo abaixo transcrito:

Art. 22 Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

É visando a esse objetivo geral que toda a legislação voltada ao ensino de LE do país deve ser analisada. As leis que regulam o ensino na Educação Básica não definem objetivos específicos para o ensino de LE. Entretanto, como componente curricular, as LE devem seguir os princípios gerais que regulam a educação como um todo. Assim, podemos afirmar que as LE também devem levar à consecução dos objetivos delimitados para cada segmento da Educação Básica.

Especificamente para o ensino fundamental, a LDB (BRASIL, 1996) prevê que ele tem por objetivo a “formação básica do cidadão”, que inclui:

Art. 32
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Por sua vez, a Resolução n. 4 (BRASIL, 2010a), a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica prevê que

- Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:
- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
 - III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Já a Resolução n. 7 (BRASIL, 2010b), de 4 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, concebe a educação como um “direito inalienável do ser humano (art. 5).”

No seu artigo 7, a Resolução (BRASIL, 2010b), em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da LDB, estabelece que

- as propostas curriculares do ensino fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:
- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
 - IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Resumimos, no quadro 2, as previsões legais que fixam os objetivos para o segmento ensino fundamental:

QUADRO 2- Objetivos do ensino fundamental

Ensino fundamental (LDB/ Resolução 4/ Resolução 7)
Objetivo: formação básica, que consiste em:
a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo
b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade
c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de

conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores
d) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(elaborado pela autora)

No que tange ao Ensino Médio, a LDB (BRASIL, 1996) prevê que esse segmento deve ter as seguintes finalidades, nos termos do artigo 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Segundo a Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

Art. 26. O ensino médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O ensino médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Nos termos da Resolução 2 de janeiro 2012 (BRASIL, 2012) - Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, os projetos político-pedagógicos das unidades que ministram o ensino médio devem cumprir as finalidades previstas na LDB. O artigo 5 estabelece que o ensino médio deve basear-se em

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

A Resolução 2 (BRASIL, 2012), em seu artigo 6, ressalta a necessidade de que o conhecimento construído seja relevante e pertinente.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

Em resumo, no Quadro 3, temos, nos três dispositivos legais, objetivos gerais para o ensino médio:

QUADRO 3- Objetivos do Ensino Médio

Ensino Médio		
LDB	Resolução 4	Resolução 2
<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação e aperfeiçoamento do que foi visto no E.F. - Preparação para a cidadania e trabalho - Desenvolvimento da pessoa humana, pensamento crítico e autonomia intelectual - Relação teoria-prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação e aperfeiçoamento do que foi visto no E.F. - Preparação para a cidadania e trabalho - Desenvolvimento da pessoa humana, pensamento crítico e autonomia intelectual - Relação teoria-prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação integral do indivíduo - Relação teoria-prática - Interdisciplinaridade - Aceitação da diversidade - Integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura - Sustentabilidade ambiental - Educação em direitos humanos - Trabalho e pesquisa

(elaborado pela autora)

No que se refere ao objeto do processo de ensino-aprendizagem de LE, a promulgação da LDB esclarece a quem as LE devem ser ensinadas. A norma trouxe consigo a obrigatoriedade do ensino de uma LE, a cargo da comunidade escolar, a partir do sexto ano do ensino fundamental (antiga quinta série), na parte diversificada do currículo. Não há previsão, na LDB, do ensino de LE nas séries iniciais, o que passa a ser admitido, a cargo das escolas, a partir da Resolução n. 7/2010.

Paiva (2003) vê a LDB como a legitimização da importância do ensino de línguas estrangeiras. No mesmo sentido, Leffa (2001, p. 339) defende que a obrigatoriedade do ensino de LE é um “ponto positivo” da lei. Além disso, o autor considera que “a lei está certa quando estabelece que o ensino de LE deva ser decidido pela comunidade onde está inserida a escola.”

Já no ensino médio, a lei obriga o ensino de uma LE, à escolha da comunidade escolar e de outra, em caráter optativo, como depreendemos da leitura dos seguintes artigos da lei (BRASIL, 1996):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

III- será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Como se vê, a LE está na parte diversificada do currículo “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26).”

Além disso, a LDB (BRASIL, 1996), bem como as Resoluções que regem a Educação Básica, apontam na direção da diversidade linguística, especialmente no que se refere ao respeito às especificidades das comunidades locais.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 14, parágrafo 3º, prescreve que a parte comum e a diversificada do currículo devem ser “organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, [...]”

A Resolução, desse modo, propõe um currículo integrado, no qual a parte diversificada possa dar a cada região e instituição, a possibilidade de complementar a base comum, de modo a atender as especificidades locais. Segundo o artigo 15 (BRASIL, 1996, artigo 15), a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o

estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

A mesma ideia de integração e de respeito às especificidades locais pode ser encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, previstas na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012):

Art. 7º A organização curricular do ensino médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

As LE, então, como pertencentes à parte diversificada, devem atender essas especificidades, o que é explicitado no mesmo artigo, em seu parágrafo 2 (BRASIL, 2012):

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

A Resolução n. 7, por sua vez, que fixa diretrizes curriculares para o ensino fundamental, determina que a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do ensino fundamental sejam consideradas um todo integrado (BRASIL, 2010b, art. 11).

Ainda que a legislação vigente aponte na direção de um respeito à diversidade e a escolha da comunidade local, tradicionalmente, a língua inglesa tem sido a língua escolhida no país.³³ Rajagopalan (2013, p. 158) afirma que o motivo pelo qual a LI deva ser ensinada é que “por bem ou mal, a língua inglesa é a que mais circula no mundo”. No entanto, o autor defende que o ensino seja realizado, visando “às situações [em que o] conhecimento da língua vai ser posto à prova (p. 159).”

Em 05 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola no ensino médio e facultou o ensino desse idioma no ensino fundamental de 6º a 9º ano a partir de 2010. A lei que incluiu o espanhol no ensino regular em 2005 estipulou um prazo de cinco anos para que as escolas se adaptassem.

A LDB (BRASIL, 1996), além de traçar objetivos gerais para o ensino e determinar as disciplinas que devem ser ensinadas na Escola Básica, prevê, em seu artigo 9, a elaboração

³³ Durante a elaboração desta dissertação, no mês de setembro de 2016, foi promulgada a Medida Provisória 746/2016, que alterou a LDB/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa no país. Tendo em vista que a MP pode ser alterada pelo Congresso Nacional, optamos por manter a análise da LDB anteriormente vigente. (BRASIL, 2016)

do Plano Nacional de Educação, que reza: “Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.”

O primeiro PNE sob a vigência da LDB/96 foi promulgado em 2001, com vigência até 2011. Apesar do PNE seguinte ter estado em tramitação desde 2010, ele só foi promulgado em 2014, pela Lei 13.005 de 23 de junho de 2014, e ficará vigente até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Muito genericamente, e sem mencionar qualquer disciplina do currículo, o Plano atenta para a necessidade de uma “melhoria na qualidade da educação” e “valorização dos (as) profissionais da educação”, o que tem relação também com as LE, ainda que não especificamente.

Saviani considera o PNE a principal medida de política educacional (2004, p. 3) resultante da LDB. Segundo ele,

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

De fato, o Plano tem importância como parte de uma Política Educacional, com o estabelecimento de estratégias e metas para o cumprimento dos objetivos propostos para a Educação em geral.

Com relação às LE, o PNE, ainda que não as mencione explicitamente, tampouco as exclui. Em consonância com o artigo 26 da LDB, que prevê uma base nacional comum para o currículo escolar, o PNE (BRASIL, 2014) prevê, em sua Meta 2, duas estratégias:

- 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;
- 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o parágrafo 5 do art. 7 desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; (grifo nosso)

Além disso, o Plano Nacional de Educação traça metas para a formação inicial e continuada dos professores de todas as disciplinas.

Outros documentos governamentais, lançados sob a égide da LDB, foram publicados e contêm orientações específicas ao ensino de LE e esses serão discutidos nas próximas seções.

2.6 Documentos que orientam o ensino de LE no país

Nesta seção, apresentamos os documentos que orientam o ensino de LE no país. Destacamos que, por não se tratar de documentos normativos, não podemos afirmar com precisão que os documentos recentes revogaram os anteriores. Além disso, conferimos ao presente estudo um caráter histórico, com a análise dos documentos existentes na área de LE, desde a LDB/96. Por esse motivo, optamos por analisar todos os documentos existentes.

2.6.1. Parâmetros Curriculares Nacionais- ensino fundamental

A LDB de 1996 instituiu o ensino de LE na educação regular, porém não detalhou seus objetivos.

Para tentar suprir essa ausência foram publicados, no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados ao ensino fundamental. Os documentos são o resultado do trabalho de vários educadores brasileiros, que discutiram sobre como deveria ser o ensino de línguas no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. São os Parâmetros que nos dão pistas de como o ensino de LE deve ser abordado.

Os PCN não possuem caráter normativo, consistindo, conforme descrito na sua introdução (BRASIL, 1997, p. 13), em “um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional (...).”

Especificamente em relação às LE, já nas considerações preliminares do documento, considera-se a aprendizagem de LE um direito do cidadão. O documento equipara a LE a qualquer outra disciplina do currículo, defendendo que o lugar de aprendê-la é na escola e não em cursos particulares.

Os PCN, entretanto, foram bastante criticados. Paiva (2003, p. 58) por exemplo, afirmou ser “surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino”, o que se explicita no seguinte trecho do documento:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático

reduzido a giz e livro didático, etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21)

A autora (PAIVA, 2003, p. 63) acrescenta que os PCN reforçam o preconceito sofrido pela escola pública, quando afirmam que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20).

Leffa (2011, p. 20), por sua vez, chama a atenção para o fato de que esse discurso leva a crer que somente os mais ricos, que em tese podem viajar ao exterior, são merecedores de aprender a LE.

O ponto mais controverso do documento e que gerou bastante discussão entre os teóricos é, sem dúvida, o que reconhece que, diante da impossibilidade de ensinar as quatro habilidades, deve-se optar pelo ensino da leitura:

Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21)

Paiva critica duramente essa opção e afirma que (2011, p. 36)

É lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado. Lamentável, também, é a tentativa de impor o ensino de leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades.

Paiva também cita dois estudos (XAVIER, 1999; AMARAL, 2000) que, segundo ela, desconstruem a crença de que somente o ensino da leitura é possível nas escolas. Ela afirma que esses trabalhos “provam que é possível desenvolver todas as habilidades se houver um bom professor e atividades significativas (PAIVA, 2011, p. 36).”

A autora ressalta a importância de se aprender uma LE para interação com falantes também na modalidade oral ou escrita. Segundo ela (PAIVA, 2003, p. 58),

estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da Internet nas diversas instituições.

Antonieta Celani, uma das autoras do PCN, em uma entrevista concedida à Revista Nova Escola (CELANI, 2009), justifica os caminhos escolhidos no documento. Segundo ela,

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades - ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais?

Rajagopalan (2013) apoia Celani (2009) e rejeita as críticas sofridas pelos PCN, considerando-as “bastante questionáveis”. Segundo o autor (RAJAGOPALAN, 2013c, 2006 apud SILVA, 2015, p. 12),

embasar tais críticas no argumento de que não se deve negar aos alunos o direito de ter acesso às outras habilidades é enfatizar a ideia, que, por sinal, é amplamente divulgada por muitos estudiosos da linguagem, de que a proficiência na língua somente se manifesta mediante as quatro habilidades, sendo que as mais valorizadas entre todas elas são a oralidade e a compreensão auditiva. Alegar também que não se deve negar a ninguém o direito de aprender da forma que quiser, não considera o fato de que as políticas linguísticas devem ser elaboradas tendo em mente um grande público-alvo, isto é, a população e não uma minoria.

Rajagopalan (2013, p. 159) insiste neste argumento: o de que “uma proposta de política nacional, com recursos do erário público, não pode se pautar pelos interesses específicos de uma pequena minoria”.

Apesar das críticas que sofreu sobre o foco na leitura, e com as quais concordamos, os PCN são até hoje o único referencial existente para os professores de LE no ensino fundamental, de modo que possuem uma grande importância e não podem ser desprezados ou ignorados.

2.6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio (PCNEM)

Em 2000, ou seja, dois anos após a publicação dos PCN para o ensino fundamental, foram publicados os Parâmetros Curriculares para o ensino médio (PCNEM), pautados na Resolução CEB 3/98, que incluiu a Língua Estrangeira na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Nos PCNEM (BRASIL, 2000), na parte do documento que se refere especificamente às LE (referidas no documento como ‘Línguas Estrangeiras Modernas- LEM) estabelece-se o lugar conferido às LE na educação escolar. Segundo os PCNEM, “elas [as LE] estão inseridas numa área e não mais como uma disciplina isolada no currículo”. De fato, desde a resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998b), as LEM inserem-se numa grande área: a das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com a Língua Portuguesa, Arte e

Educação Física. Tal junção é justificada no documento na medida em que todas consistem em “diversas formas de expressão e acesso ao conhecimento” (2000, p. 26)

Segundo Szundy e Nicolaides (2013, apud SILVA, 2015, p. 12) “os PCNEM foram considerados pouco operacionais devido a sua linguagem muito teórica e hermética.”

Já Paiva (2003, p. 66) considera que os PCNEM traçam como objetivo para o ensino de LE nesse segmento a “comunicação oral e escrita, que o documento entende como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal.”

Miranda (2005) estudou os PCNEM de maneira articulada com os PCNEF e concluiu que os documentos “possuem propostas distintas” (MIRANDA, 2005, p. 101), uma vez que os PCNEM focam o ensino de LE na comunicação, enquanto os PCNEF, ainda que não excluam a comunicação, focam o ensino da leitura. Segundo a autora, “não há ligação entre os dois textos” e “eles não podem ser vistos como uma diretriz contínua para o ensino de LE no país, pois além de terem formatos completamente diferentes, trazem diretrizes contraditórias (MIRANDA, 2005, p. 101).”

Segundo a autora (2005, p. 97)

a incoerência dos documentos pode ser considerada um reflexo da incoerência do próprio poder público que apesar de tentar valorizar o ensino de LE por meio da nova LDB, não toma atitudes efetivas para mudar a situação de desprestígio desse componente curricular nas escolas públicas.

Paiva (2003, p. 65) também destaca a incoerência existente entre os documentos do ensino médio e do ensino fundamental. Segundo ela, “o MEC, ao encomendar os textos dos PCN para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por fornecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória.”

De fato, os documentos do ensino médio e fundamental possuem concepções distintas sobre o que é ensinar LE e de seus objetivos, o que impede uma continuidade do ensino, nos diferentes segmentos, o que será demonstrado na análise de dados.

2.6.3 Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN+

No ano de 2002, foram publicadas orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio, denominadas PCN+, que relacionavam a função da língua estrangeira ao “novo Ensino médio”, que “deixa de ser apenas preparatório para o

ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a Educação Básica (BRASIL, 2002a, p. 8).”

Ao ser publicado, o documento afirma serem os novos parâmetros “complementares aos PCNEM” (BRASIL, 2002, p. 7), ampliando as orientações contidas nos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 13).

Para os PCN+, o ensino de línguas tem a função de propiciar ao aprendiz o uso efetivo da LE, uma vez que “não se pode conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida” (BRASIL, 2002a, p. 93).

Silva (2015, p. 13), ao tratar dos PCNEM e PCN+ para o ensino médio, afirma que esses documentos “procuraram não propor foco em uma habilidade específica, mas podem ter falhado respectivamente ao teorizar exacerbadamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino”. Já Miranda (2015, p. 97) vê o documento como “mais prático” em relação ao PCNEM.

2.6.4 Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM)

No ano de 2006, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM). Segundo o texto introdutório do documento, denominado “Carta ao Professor”, elas foram elaboradas “a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2006).

As orientações foram produzidas para colaborar com o diálogo sobre a prática docente entre professor e escola (BRASIL, 2006) e, assim como os PCN, não possuem força normativa. Almeida (2012, p. 345) destaca que o fato de não ser um documento prescritivo é um ponto positivo, uma vez que preserva a autonomia do professor, dependendo do contexto local em que esteja inserido.

As OCEM incluíram a disciplina LE, assim como os Parâmetros Curriculares. No entanto, inovaram ao apresentar um documento distinto para as línguas em geral (BRASIL, 2006a) e outro específico para a Língua Espanhola (BRASIL, 2006b).

Os autores das OCEM esclarecem que as reflexões apresentadas no documento surgiram de questionamentos e sugestões apresentadas por professores e alunos em pesquisas científicas e também nos relatórios de seminários ocorridos no Brasil (BRASIL, 2006, p. 87).

Fogaça e Gimenez (2007, p. 175) apontam que

as novas Orientações Curriculares para o ensino médio – Língua Estrangeira (OCEM – LE) aprofundam as discussões em torno da questão da cidadania e do papel educacional das línguas estrangeiras na escola pública, da inclusão e da exclusão, do global e do local – uma reflexão sobre o aprendizado de LEs numa sociedade globalizada. A proposta pretende aproveitar as contribuições trazidas pelos PCNs (1998), sobretudo os Temas Transversais, partindo do princípio de que “seria incoerente abandonar por completo o conhecimento anterior dos leitores deste documento, substituindo-o pelo ‘novo’”.

Os autores veem o documento como veículo de reconhecimento do papel educacional da língua estrangeira e enfatizam a proposta do letramento crítico como suporte teórico para a inclusão social. (FOGAÇA; GIMENEZ; 2007, p. 176)

Os autores (p. 176) argumentam que o documento traz a ideia de que a LE é veículo de inclusão:

Ao salientar que o “valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (p. 86), a proposta do documento é que o ensino de língua estrangeira trabalhe a favor da inclusão. Embora reconhecendo que vários fatores concorrem para a exclusão, admite que essa inclusão poderá ser “por meio do ensino de línguas estrangeiras por si mesmo, atendendo a objetivos lingüísticos e instrumentais”.

Os autores também chamam a atenção para a importância das LE como fundamentais para a formação da cidadania (BRASIL, 2006, p. 176). Esse aspecto também é ressaltado por Rauber (2012, p. 23) que destaca que, nesse sentido, as LE têm um papel “educacional”.

Segundo Duboc (2011 apud RAUBER, 2012, p. 22), as OCEM-LE constituem uma *proposta pedagógica* que apresenta uma série de sugestões que possibilitam a reflexão sobre os rumos do currículo em esfera nacional, para a operacionalização do ensino de LE em tempos globais, que são marcados pelas novas tecnologias.

Almeida (2012, p.345), entretanto, ressalta que as OCEM apresentam uma orientação totalmente diversa daquela proposta pelos PCNEM. Isso, para o autor, é um equívoco, uma vez que

A quebra de um novo paradigma pode ser um momento excitante para pesquisadores e para a academia, mas a mudança nas práticas diárias leva um tempo considerável, antes que alguma mudança consistente se torne aparente. Nesse sentido, revisar os PCN tão brevemente, talvez não tenha sido uma medida sábia.

2.6.5 Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM

A Educação Básica é avaliada por exames que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb e pelo ENEM.

O Saeb é composto por três avaliações extremas em larga escala: a) avaliação nacional da Educação Básica- Aneb; b) Avaliação Nacional do rendimento Escolar- Anresc (também chamada “Prova Brasil”); c) Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA. No entanto, nenhuma dessas avaliações referem-se à LE.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, no ano de 1998, foi instituído o Exame Nacional do ensino médio, mediante Portaria MEC n. 438 (BRASIL, 1998c), cuja última alteração foi determinada pela Portaria 807, de junho de 2010, a qual permanece vigente até hoje.

Quando o ENEM foi instituído, em 1998, tinha como objetivo principal “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 01).

Em 2009, o ENEM foi reformulado e passou a ser conhecido como o “Novo ENEM”, sendo regulamentado pela Portaria/MEC 807, que determina que o objetivo do exame é avaliar a aprendizagem ocorrida no Ensino Básico, ao “aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2010, art. 1).

A sua elaboração passou a ser orientada pela Matriz de Referência para o ENEM 2009 (BRASIL, 2009b) e o exame foi organizado em quatro grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo a Matriz de Referência, a competência de conhecimento e uso de uma língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol) deveria ser objeto de avaliação do exame a partir de 2010.

A partir desse ano, a Língua Estrangeira passou a fazer parte do exame, com os alunos podendo optar por realizá-lo em Língua Espanhola ou Língua Inglesa.

Segundo a Matriz de Referência ENEM (BRASIL, 2009b) na prova de LE, o candidato deve ser capaz de

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de

ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

De acordo com Rauber (2012, p. 14), os documentos oficiais que incluem as provas de inglês não trazem as “concepções de língua(gem), leitura e avaliação [que] subjazem essa prova, ou seja, os documentos que embasam sua elaboração não trazem informações suficientes sobre o *construto* que a fundamenta”.

Em conformidade com a Portaria 807 (BRASIL, 2010d, art. 2), os resultados do Exame são úteis para

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Como observamos, o legislador conta com os resultados do ENEM como referência para a reformulação do currículo. Rauber (2012, p. 84) afirma que possíveis efeitos retroativos podem ocorrer, como: currículo voltado ao ensino da leitura, ainda por cima uma leitura superficial, de mera decodificação.

No entanto, a autora (2012, p. 83) retoma Scaramucci (2000/2001) ao defender que o efeito retroativo não acontece necessariamente, ou seja, não podemos afirmar que haja um determinismo. Para Scaramucci (2000/2001), existe essa possibilidade, mas não há uma certeza de que ele ocorra. Isso porque

um exame, por si só não é suficiente para garantir mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as avaliações interagem com outras forças do contexto social, político e educacional nas quais são utilizadas, como, por exemplo, a formação e a crença dos professores e o contexto de ensino

Almeida Filho (2012, p. 18), entretanto, discorda dessa posição. Para o autor, “câmbios implementados, por exemplo, na materialidade avaliadora terão força retroativa máxima sobre as anteriores.”³⁴

³⁴ Aqui o autor se refere às materialidades do ensino de LE, no modelo por ele desenvolvido da OGEL-Operação Global do Ensino de Línguas. As materialidades são: planejamento, materiais didáticos, método

De qualquer maneira, seja por funcionar como uma avaliação de aprendizagem, seja por ser passível de gerar mudanças no currículo, o ENEM tem importância crucial no nosso sistema educacional. O último exame ocorreu no ano de 2015 e foi regulamentado pelo Edital n. 10 de 14/04/2016.³⁵

2.6.6 Programa Nacional do Livro Didático- PNLD

No que tange aos programas voltados aos materiais didáticos, somente no ano de 2010, foi promulgado o Decreto 7084, que trata dos livros didáticos em LE. Segundo esse Decreto (BRASIL, 2010c),

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de Educação Básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Parágrafo único. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das instituições citadas no **caput**, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados como de uso individual pelo Ministério da Educação, na forma deste Decreto.

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

No entanto, muito antes do Decreto, desde o ano de 1929, já existia um programa voltado ao livro didático, momento em que foi criado o órgão Instituto Nacional do Livro (que viria a ser extinto em 1976), com vistas a legislar sobre políticas voltadas ao livro didático.

Desde o início, o programa foi sendo aperfeiçoado, tendo inclusive sofrido modificações em sua nomenclatura. Em 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, pelo Decreto 91.542, de 19/8/1985, em substituição ao programa de livro didático existente anteriormente (Programa do Livro Didático para o ensino fundamental-PLIDEF).

Segundo o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação- FNDE (BRASIL, 2015d), responsável pelo programa, o objetivo do PNLD é “prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários”.

(construção das aulas) e avaliação, que devem ser lidas da esquerda para a direita. Segundo o autor, uma modificação de uma materialidade causa efeito retroativo nas materialidades anteriores.

³⁵ O exame de 2016 ocorreu após a elaboração desta dissertação.

Quanto ao funcionamento do programa, o FNDE explica que:

O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. (grifo nosso)

O Decreto 7084 regulamenta o funcionamento do PNLD:

Art. 6º O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa.

§ 1º Os livros didáticos serão escolhidos pelas escolas, de acordo com os procedimentos estabelecidos neste Decreto e em resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, enquanto os dicionários e materiais de apoio à prática educativa serão selecionados pelo Ministério da Educação.

§ 2º O processo de avaliação, escolha e aquisição das obras dar-se-á de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos seguintes níveis de ensino:

I - 1º ao 5º ano do ensino fundamental;

II - 6º ao 9º ano do ensino fundamental; e

III - ensino médio.

As Línguas Estrangeiras só entraram no programa no ano de 2011, no Ensino fundamental. Segundo Cassiano (2007, p. 27), o PNLD se diferenciava do anterior por

a) o término da compra do livro *descartável*, ou seja, o governo não compraria mais os livros que contivessem exercícios para serem feitos na própria publicação, para possibilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores. Por isso, o governo passou a comprar somente livros *não-consumíveis* (...)

b) a escolha do livro didático passou a ser feita diretamente pelo professor;

c) a distribuição gratuita de livros escolares a todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1 grau.

Juntamente com cada edital lançado, há a publicação de um Guia do Livro Didático (GLD), com a função de orientar a escolha dos livros didáticos.

No ensino médio, a inclusão da Língua Estrangeira deu-se somente no PNLD 2012.

Até o momento, as Línguas Estrangeiras foram contempladas nos seguintes editais, apresentados no quadro 4:

QUADRO 4- PNLD

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
PNLD 2011	PNLD 2012
PNLD 2014	PNLD 2015
PNLD 2017	PNLD 2018

(elaborado pela autora)

Tendo em vista a consolidação do programa e sua permanência no decorrer do tempo, Cassiano (2007, p. 52) considera o programa uma política de “estado” (p. 52) e não mais uma política de governo, ou seja, não está atrelada a nenhum governo específico, mas ao contrário, tem se propagado por diversos governos no decorrer do tempo.

Sobre o programa, Di Giorgi et al. (2014, p.1028) afirmam que

embora este programa não tenha solucionado todas as críticas e possíveis problemas, teve o mérito de submeter toda a produção a um processo avaliativo, que contribuiu sobremaneira para a melhoria da qualidade dos livros didáticos que chegam as escolas públicas brasileiras.

No que se refere aos objetivos do ensino de LE na realidade escolar, Lombardi e Silva (2014, p. 27) ressaltam que “ao estabelecer parâmetros de avaliação dos livros didáticos que acabam norteando os objetivos do ensino de línguas, o PNLD pode auxiliar no processo de transposição didática de determinados conceitos”.

Assim, as autoras veem o PNLD como um instrumento que aponta os objetivos que devem ser perseguidos no ensino de LE, o que de certa maneira sana, ao menos de maneira imediata, a ausência de objetivos claros determinados por uma PoELin. Os últimos editais publicados foram o PNLD 2018- EM- Edital 04/2015 (BRASIL, 2015b) e PNLD 2017, Edital 02/2015 (BRASIL, 2015a).

No que se refere à formação de professores, alguns documentos foram publicados, sob a égide da LDB/96 e serão apresentados na próxima seção.

2.7 Documentos voltados à formação do professor da Educação Básica

A norma geral para a formação dos professores da Educação Básica é a LDB/96, alterada pelas Leis 12056/2009 e 12796/13. A lei (BRASIL, 1996, art. 62) prevê a colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal na promoção da formação inicial e continuada:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (...)

Quando a LDB foi promulgada ela instituiu, em seu artigo 87, parágrafo 4, a “Década da Educação”, que previa que, em até 10 anos, “somente [seriam] admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996, art. 87).”

Em atendimento a esse artigo (posteriormente revogado pela Lei 12796/13), foi implementada a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica-PARFOR, instituída pelo Decreto 6755/09. Para consolidar a Política prevista em tal Decreto, foi publicada a Portaria Normativa 09 de junho de 2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica- PARFOR.

No ano de 2016, o Decreto 6755 foi revogado pelo Decreto 8752 (BRASIL, 2016c), que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse decreto amplia políticas não só para os profissionais do magistério (como previa o decreto anterior), mas também para os demais profissionais da Educação Básica, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação (BRASIL, 2016c, art. 1, par. 1). O novo Decreto também restringe a atuação da CAPES na Política de Formação de Professores mas, por enquanto, não extinguiu o PARFOR, como podemos depreender do parágrafo único do artigo 18 BRASIL, 2016c, art. 18):

O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. (grifo nosso)

Nos termos do PARFOR, o Ministério da Educação, por intermédio da CAPES-Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atua em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), “com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica” (BRASIL, 2009, art. 1).

De acordo com a CAPES, o PARFOR tem como objetivo

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País.

Além dessa legislação, a Resolução CNE/CP n. 2 de 01/07/2015 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Tal resolução baseou-se no Parecer CP/CNE de 9/6/15.

A Resolução (BRASIL, 2015c) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.

Nos termos do artigo 1,

§ 1o Nos termos do § 1o do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dourado (2015, p. 301) destaca a importância do parecer que pautou essa resolução, na medida em que há uma “articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como [ao] reafirma[r] uma base comum nacional para a formação inicial e continuada”.

Os cursos de Letras especificamente são regulamentados pela Resolução CNE/CES n. 18 de 13/03/2002 (BRASIL, 2002c), bem como os Pareceres CNE/CES 492 e CNE/CES 1363.

Para a formação continuada, a Portaria MEC 1328 de 23/11/2011 (BRASIL, 2011b) institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Já a Portaria MEC 1087 de 10 de agosto de 2011 (BRASIL, 2011a) cria o comitê gestor de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, que tem dentre suas atribuições “propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica a serem ofertados às redes de Educação Básica;” e “monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada financiados pelo MEC, CAPES e FNDE.”

Especificamente com relação às Línguas Estrangeiras, entrou em vigor, no dia 26 de janeiro de 2016, mediante publicação da Portaria n. 30, a ampliação do Programa Idiomas sem Fronteiras, que passou a “propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores [...] de [...] professores de idiomas da rede pública de Educação Básica (BRASIL, 2016, art. 1).”

2.7.1 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- ENADE

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES, criado pela Lei 10.861 de 14/4/2004, e composto por um tripé avaliativo, que consiste em três processos: avaliação de cursos de graduação, avaliação institucional e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes- o ENADE.

O ENADE foi instituído no ano de 2004, pela Lei 10861 de 2004 e Portaria MEC 8/2016 (BRASIL, 2016b), para avaliar o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação. O exame é obrigatório e tem como objetivo

avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Segundo o INEP, responsável pelo exame, os indicadores obtidos no Enade “mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade.” Nem todos os cursos de graduação são avaliados anualmente. Na verdade, cada área do conhecimento deve ser avaliada no máximo trienalmente.

Os cursos de Licenciatura em Letras- Línguas Estrangeiras só foram avaliados uma vez, no ano de 2014, nos cursos de Espanhol e Língua Inglesa e as Portarias Inep 259/2014 (BRASIL, 2014c) e 260/2014 (BRASIL, 2014b) regularam os conteúdos a serem abordados nos exames que avaliaram esses cursos.

Os documentos apresentados neste capítulo teórico serão analisados no capítulo de análise de dados, com foco nos objetivos traçados para o ensino de LE no Brasil. A análise seguiu um procedimento metodológico, que será descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO METODOLÓGICO: COMO IR?

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa relatada nesta dissertação. Para alcançar os objetivos do estudo, fizemos um levantamento das ações governamentais oficiais voltadas ao ensino de línguas, a partir da promulgação da LDB/96, de modo a traçar um panorama das políticas de ensino de línguas estrangeiras existentes até o momento. Tal levantamento teve como suporte teórico a proposta de Almeida Filho (2015) para a implementação de uma PoELin (Figura 04), apresentada no referencial teórico. Em seguida, analisamos as iniciativas governamentais, com foco nos objetivos por elas traçados para o ensino de LE no Brasil. Por fim, realizamos uma entrevista, validada semanticamente, com especialistas que forneceram dados que, juntamente com a análise documental e pesquisa bibliográfica, deram subsídios para a proposta de aperfeiçoamento dos objetivos já existentes.

A pesquisa teve um enfoque qualitativo-interpretativista, consistindo em um estudo de caso, na modalidade de análise documental. Os instrumentos de coleta de registros foram os documentos e entrevistas com especialistas.

Para descrever a metodologia de pesquisa utilizada, defino, neste capítulo, os seguintes conceitos:

3.1. Pesquisa

3.2. Pesquisa qualitativa-interpretativista

3.3. Estudo de caso

3.3.1. Análise documental e Pesquisa bibliográfica

3.3.1.1. Instrumentos de coleta de registros- entrevistas com especialistas

3.3.1.2. Análise de dados

3.1 Pesquisa

Para fazer pesquisa, é fundamental confrontar dados, evidências, informações coletadas sobre um determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito desse assunto (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 1). No entendimento de Chizzotti (2006, p. 20), a pesquisa científica pressupõe um esforço sistemático de explicar ou compreender os dados encontrados. Para isso, o pesquisador deve adotar uma metodologia de pesquisa que será pautada em pressupostos próprios, que revelam visões de mundo, denominados paradigmas.

Estes consistem em “uma perspectiva sobre a pesquisa, assumida por uma comunidade de pesquisadores que se baseia em um conjunto de suposições, conceitos, valores e práticas compartilhadas (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012, p. 31).”

Os paradigmas de pesquisa mais usuais, na área de educação são: o quantitativo e o qualitativo. Na presente pesquisa, adotamos o paradigma qualitativo, definido no item subsequente.

3.2 Pesquisa qualitativa-interpretativista

Stake (2010, p. 31) sustenta que a pesquisa qualitativa é “interpretativa, baseada em experiência, situacional e personalística. Cada pesquisador a fará diferentemente, mas quase a totalidade deles trabalhará duro na interpretação.”

A pesquisa qualitativa, como nos ensina Stake, “está mesclada a todas as etapas do trabalho científico” (STAKE, 2010, p.13) e sua distinção, em relação à pesquisa quantitativa, é muito mais uma questão de ênfase (STAKE, 2010, p. 19). Isso quer dizer que, dependendo do que o pesquisador enfatiza em seu estudo, este pode ser quantitativo ou qualitativo. Um pesquisador qualitativo, por exemplo, pode optar por analisar uma certa questão de maneira “micro”, particularizada para aquele caso, enquanto um pesquisador quantitativo optaria por buscar generalizações, que vão além daquele caso particular estudado.

Desse modo, cada pesquisa terá um resultado pautado na visão do pesquisador. Por isso mesmo, “as pesquisas qualitativas [...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador [...] (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).”

Em outras palavras, o próprio pesquisador, como pertencente a um contexto histórico-social, analisa a realidade segundo seus próprios valores e objetivos (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

Ademais, a pesquisa qualitativa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída e a relação entre pesquisador e o que é estudado (MOURA FILHO, 2000, p. 6).

A pesquisa qualitativa, assim, situa o observador no mundo. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que esse paradigma de pesquisa

consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações(...) Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Desse modo, a pesquisa qualitativa pretende “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).”

O papel do pesquisador na pesquisa qualitativa é, portanto, “justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).”

Na presente pesquisa, adotamos o paradigma da pesquisa qualitativa, uma vez que as políticas governamentais existentes voltadas ao ensino de línguas estrangeiras são analisadas sob a nossa perspectiva e, em seguida, confrontadas por linguistas aplicados no Brasil que puderam, utilizando sua experiência e visões de mundo, propor modificações, novas ações ou até mesmo ratificar as políticas existentes como adequadas, no que tange aos objetivos do ensino de LE no país..

Assim, a análise sofreu influência das visões de mundo não só nossas, mas também de outros pesquisadores. Isso não é um problema, uma vez que, para Lüdke e André (1986), não há como separar o pesquisador de seu objeto de pesquisa, de maneira que ele não está obrigado a assumir uma posição de neutralidade científica, já que conhece os fenômenos que estuda. Isso, no entanto, não exime o pesquisador de adotar uma postura ética em sua pesquisa, ou seja, o pesquisador deve refletir, ao confrontar diversos conceitos divergentes (que são parte de uma sociedade democrática), para então adotar a sua perspectiva. (SCHUKLENK, 2005).

Este estudo é também de natureza interpretativista. Esse termo foi conceituado por Schwandt (2006, p. 195), ao diferenciar a ação humana do movimento dos objetos físicos. A ação humana é particularmente significativa. Segundo o autor, “dizer que uma ação é significativa é o mesmo que alegar que esta possui um certo conteúdo intencional que indica seu tipo de ação (SCHWANDT, 2006, p. 195).”

Stake (2010, p. 36) corrobora essa visão ao afirmar que “a pesquisa interpretativa é a investigação que se apoia firmemente em observadores que definem e redefinem os significados daquilo que veem e ouvem.”

A pesquisa que propomos esteve fortemente pautada na nossa interpretação e na interpretação de especialistas sobre o que se pretende para o ensino de LE no país. As políticas governamentais que regulam esse ensino estiveram no foco da nossa interpretação e constituíram o que denominamos o “caso” do presente estudo.

Assim, a pesquisa se constituiu em um estudo de caso, definido na próxima seção.

3.3 Estudo de caso

Para Stake (1994, p. 236), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado. No caso da pesquisa aqui relatada, o caso a ser estudado são as políticas de ensino de línguas estrangeiras existentes (ou não) no Brasil. Para Stake (1994, p. 236), o caso pode ser simples ou complexo e classifica-se de três maneiras:

- a) intrínseco: quando se busca entender melhor um caso;
- b) instrumental: quando um caso é examinado, com vistas a trazer algo novo a uma teoria;
- c) coletivo: um número de casos agrupados para entender o fenômeno, a população ou a condição geral.

Na medida em que diversas políticas governamentais serão analisadas, para compreendermos o fenômeno geral (as políticas de ensino de línguas), nosso estudo de caso classifica-se, nessa proposta de Stake, como coletivo.

Faltis (1997, p. 145) apresenta uma outra classificação do estudo de caso: estudos de caso interpretativos e interventivos, os quais são definidos pelo autor da seguinte maneira:

Estudos de caso interpretativos: são descrições analíticas que ilustram, sustentam ou desafiam teorias existentes sobre ensino e aprendizagem. [...] envolvem necessariamente a atenção à descrição e à interpretação do significado. Além de uma descrição e discussão do caso, os estudos de caso interpretativos podem variar quanto ao nível da análise usado para interpretar os eventos durante a descrição. O nível de análise pode variar da exploração e afirmação sobre conexões entre o contexto e os fenômenos até a construção de teorias.³⁶

Estudos de caso interventivos: neste método, algum tipo de intervenção no contexto acontece e o pesquisador busca descobrir como e se a intervenção teve um efeito no fenômeno de interesse. [...] [Eles] focam em um único indivíduo ou lugar e é explicitamente interessado em entender as condições contextuais sob as quais a intervenção acontece ou não.³⁷

Segundo essa classificação, a presente pesquisa consiste em um estudo de caso interpretativo. De acordo com Merriam (1998, p. 38), os estudos de caso interpretativos “contêm descrição rica e robusta. Esses dados descritivos, entretanto, são usados para desenvolver categorias ou ilustrar, apoiar ou desafiar suposições teóricas levantadas antes da

³⁶ No original: “[...] are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning. [...] [they] necessarily involve attention to description and the interpretation of meaning. Beyond a description and discussion of the case, interpretive case study can vary in terms of the level of analysis used to interpret the events within the description. The level of analysis can range from exploring and asserting connections between context and phenomena to constructing theory.”

³⁷ No original: “In this method of case study, some type of intervention within the contexts occurs, and the researcher seeks to find out if and how the intervention had an effect on the phenomenon of interest. [...] [they] focus on a single individual or site, and are expressly interested in understanding the contextual conditions under which the intervention operates or not.”

coleta de dados”.³⁸

Poderíamos pensar em um “caso como algo bastante específico dentro em uma realidade mais ampla. No entanto, concordamos com Freebody (2003), quando ele defende que a definição de um “caso” tem uma “latitude considerável” e enfatiza que pesquisadores têm estudado, por exemplo, “um aluno em particular, um intercâmbio específico, uma aula, uma escola, um distrito, um programa educacional, as políticas educacionais e os investimentos de uma nação (FREEBODY, 2003, p. 80)”³⁹ e também com Merriam (1998, p. 27), que aponta que o caso pode ser “uma pessoa tal como um aluno, um professor, um diretor; um programa; um grupo tal como uma classe, uma escola, uma comunidade, uma política específica; e assim por diante”.⁴⁰ O que é importante é uma afirmação clara de qual é o objeto em análise. Nesta pesquisa, o “caso” são as políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Merriam (1998, p. 29-30) aponta as características do estudo de caso:⁴¹

- a) particularista: significa que o estudo de caso foca em um fenômeno, programa, evento ou situação particular;
- b) descritivo: significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição rica e “robusta” do fenômeno sob estudo.
- c) heurístico: significa que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor do fenômeno sob estudo;

Já Bogdan e Biklen (apud MOURA FILHO, 2000, p. 110) destacam os seguintes tipos de estudo de caso:

- a) histórico-organizacional: busca estudar uma organização, durante um certo período de tempo;
- b) observacional: o foco é uma organização ou um aspecto dela e a técnica mais importante de coleta de registros é a observação participante;
- c) história de vida: nesta modalidade, através de entrevistas longas com um participante, o pesquisador busca reunir informações sobre um período de vida de uma pessoa ou sobre sua vida inteira;
- d) documental: nesta modalidade, os documentos são importantes

³⁸ No original: “Interpretative case studies' contain rich, thick descriptions, which are used to develop conceptual categories or to illustrate, support or challenge theoretical assumptions held prior to data gathering.”

³⁹ No original: “researchers and educators have reflected on a particular student, a particular exchange, a lesson, a school, a district, an educational programme, a nation's educational policies and provisions and so on.”

⁴⁰ No original: [...] a person such as a student, a teacher, a program; a group such as a class, a school, a community, a specific policy, and so on.”

⁴¹ No original: “Particularistic (it focuses on particular situation, event, program, or phenomenon); Descriptive (it yields a rich, thick description of the phenomenon under study); Heuristic (it illuminates the reader's understanding of phenomenon under study).”

Adotamos, nesta pesquisa, a análise documental, que será definida na próxima seção.

3.3.1 Análise Documental e Pesquisa bibliográfica

A análise documental, como modalidade do estudo de caso, pode ser utilizada, como apontam Bogdan e Biklen (1998a, p. 133), como modalidade suplementar às entrevistas ou observação participante.

Os autores afirmam que “mais recentemente, os pesquisadores têm se tornado particularmente interessados nos próprios documentos, e podem usar entrevistas (...) como dados suplementares para ver como os documentos são interpretados pelas pessoas reais [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1998a, p. 133).⁴²

É justamente o caso da presente pesquisa. Os documentos governamentais foram analisados em conjunto com os dados coletados em entrevistas com especialistas. No entanto, a análise não se limitou a esses dois instrumentos e contou também com a pesquisa bibliográfica.

Gil (2002, p. 51) entre pesquisa bibliográfica e documental:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O objetivo da análise documental é identificar informações em fontes primárias, ou seja, que “não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica consiste no “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.”

A análise documental é “pouco explorada, não só na área de educação como em outras áreas das ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 38).” No entanto, Hammersley e Atkinson (2007, p.122) ressaltam a importância da análise de documentos, até mesmo na etnografia, uma vez que os documentos podem dar informações sobre o cenário estudado e sobre contextos mais amplos.

⁴² No original: “More recently, researchers have become particularly interested in the documents themselves, and may use interviews [...] as supplementary data to see how the documents get interpreted by real people [...]”.

No presente estudo, analisamos os documentos e levamos em conta as análises já existentes, realizadas por outros autores, o que constitui a pesquisa bibliográfica. A escolha dos documentos levou em conta as sete perspectivas apresentadas por Almeida Filho (2015) para a construção de uma PoELin no país. Consistiram em leis, diretrizes, parâmetros, orientações ou programas voltados ao ensino de LE no ensino regular, com o objetivo de analisar os objetivos explícitos e implícitos existentes nesses documentos, para o ensino de LE.

Por fim, a análise das políticas governamentais deu subsídios à elaboração de um roteiro de entrevista que foi conduzida com linguistas aplicados, com o intuito de discutir os objetivos existentes para o ensino de LE e propor alterações.

3.3.1.1 Instrumentos de coleta de registros-entrevistas com especialistas

As entrevistas, na pesquisa qualitativa, podem ser a) estruturadas; b) semi-estruturadas e c) livres; (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 29).

As entrevistas estruturadas impõem o estabelecimento de

questões formalmente elaboradas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada, voltando-se para a obtenção de informação, através de respostas curtas e concisas.” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 29)

Já nas entrevistas semi estruturadas,

as questões [] deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionário é mais profundo e, também mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente p. 30).

Nas entrevistas livres, “não há sequer uma lista de perguntas abertas para serem feitas a todos os entrevistados (p. 31).”

Na presente pesquisa, adotamos as entrevistas semi-estruturadas. Para Triviños (1987), elas “favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão da sua totalidade”. Optamos por um tipo específico de entrevistas semi-estruturadas, denominado “entrevistas com especialistas”.⁴³ Esse tipo de entrevista ainda é

⁴³ Usamos a tradução, do original, de “expert interviews”.

pouco utilizado na área da Linguística Aplicada, apesar de seu uso ser “popular, há bastante tempo, na pesquisa social (BOGNER et al., 2009, p. 1).”⁴⁴

Segundo Meuser e Nagel (2002 apud FLICK, 2009, p. 165), trata-se de uma forma específica de “aplicar entrevistas semi-estruturadas”,⁴⁵ ou seja, as entrevistas com especialistas são um tipo específico de coleta de registros.

Já Bogner et al. (2009, p. 5) defendem que

As entrevistas com especialistas não são, em nenhuma hipótese, simplesmente apenas “encontros para reunir informação” usadas primariamente para coletar fatos e conhecimento. Para clarear qualquer mal-entendido aqui: as entrevistas com especialistas são, claro, não apenas um modo popular de reunir informação, mas também um método totalmente legítimo para algumas formas de pesquisa.⁴⁶

Flick (2009 p. 168), por sua vez, aponta que a entrevista com especialistas pode ser usada como um método único, ou como um complemento a outros métodos, como, por exemplo, “para uma orientação na área de estudo”⁴⁷.

No presente estudo, adotamos a posição de Meuser e Nagel (2002 apud FLICK 2009), ao considerarmos que a entrevista com especialistas consiste em um instrumento de coleta de registro e não um método em si.

Nesse sentido, concordam Weller e Zardos (2013) ao apontarem para a carência de análise das entrevistas com especialistas, sob o ponto de vista metodológico. Segundo as autoras, trata-se de um procedimento bastante utilizado nas pesquisas em educação. Elas afirmam que (p. 133)

Entrevistas com especialistas é um procedimento bastante utilizado nas pesquisas em Educação, sobretudo nos estudos sobre avaliação de políticas educacionais nos quais se realizam entrevistas com gestores em nível municipal, estadual ou nacional; em pesquisas com dirigentes escolares, professores e outros especialistas na área. A técnica mais utilizada nessas pesquisas costuma ser a entrevista semiestruturada com um roteiro de questões pré-definidas pelo pesquisador, que pode orientar-se de forma rígida ou mais flexível, permitindo que o entrevistado aborde outros temas para além das questões elaboradas previamente. Ainda que se trate de um procedimento bastante utilizado, carece de maiores reflexões e análises do ponto de vista metodológico.

As entrevistas com especialistas foram realizadas, primariamente, nos países falantes de alemão, nas áreas de pesquisa social, econômica e ciência política, desde os anos 80. No

⁴⁴ No original: “The use of expert interviews has long been popular in social research.”

⁴⁵ No original: “[...] as a specific form of applying semi-structured interviews.”

⁴⁶ No original: “Expert interviews are by no means simply just “information gathering meetings” used primarily for collecting facts and knowledge. To clarify any misunderstandings here: expert interviews are, of course, not only a popular way of gathering information, they are also a totally legitimate method for some forms of research.”

⁴⁷ No original: “for an orientation in the field.”

entanto, somente no início dos anos 90 é que elas começaram a constituir-se em um método de pesquisa social qualitativa específico (BOGNER et al., 2009).

Nos países falantes de inglês, no entanto, a entrevista com especialistas ainda é pouco utilizada, prevalecendo a “entrevista com as elites”. De acordo com a Enciclopédia Internacional de Ciência Política, a diferença entre ambas pode ser explicada da seguinte maneira⁴⁸:

A diferença entre elite e especialista está no público-alvo. A elite é a camada que encontra-se no topo, a mais poderosa da sociedade. De fato, o rótulo ‘elite’ compreende uma pessoa/grupo/classe de pessoas com um *status* social, educacional e econômico e, portanto, com o poder de causar (ou pelo menos a possibilidade de causar) um impacto significativo na sociedade. De uma perspectiva da sociologia do conhecimento, a elite também pode ser vista como especialista, com conhecimento de especialista, mas mais precisamente como especialista que tem poder específico. Na essência, eles são alto executivos de empresas e membros de organismos de supervisão cooperativas, servidores civis “seniors” ou autoridades governamentais de alto escalão.

Essa discussão sobre quem pode ser considerado “especialista” ocupa grande parte da literatura. Segundo Deeke (1995, apud FLICK, 2009, p. 165) a questão sobre quem são os especialistas “pode ser muito diferente, dependendo do assunto do estudo e das abordagens teórica e analítica usadas nele (...) nós podemos rotular as pessoas como especialistas se forem particularmente competentes como autoridades em certos assuntos.”⁴⁹

Meuser e Nagel (1991, apud WELLER; ZARDOS, 2013, p. 135) conferem ao especialista um “*status* relacional”, na medida em que ele é definido “de acordo com o interesse ou objetivo do estudo em questão e não necessariamente em razão do cargo ocupado pelo entrevistado”.

Bogner e Menz (2002, p. 46 apud FLICK, 2009, p. 166)⁵⁰ defendem que

especialistas têm um conhecimento interpretativo e orientado ao processo técnico, no que se refere a suas esferas de atividade profissionais específicas. Portanto, o conhecimento do especialista não consiste apenas em conhecimento de especialista reflexivamente acessível e sistematizado, mas tem um caráter de conhecimento prático em grandes partes. Preceitos diferentes e até mesmo díspares de atividades e regras de decisão individuais, orientações coletivas e padrões sociais interpretativos

⁴⁸ Informações fornecidas pela “International Encyclopedia of Political Science”

⁴⁹ No original: “The answer to the question, who or what are experts, can be very different depending on the issue of the study and the theoretical and analytical approach used in it. ... We can label those persons as experts who are particularly competent as authorities on a certain matter of facts.”

⁵⁰ No original: “Experts have technical process oriented and interpretive knowledge referring to their specific professional sphere of activity. Thus, expert knowledge does not only consist of systematized and reflexively accessible specialist knowledge, but it has the character of practical knowledge in big parts. Different and even disparate precepts for activities and individual rules of decision, collective orientations and social interpretive patterns are part of it. The experts' knowledge and orientations for practices, relevancies etc. have also - and this is decisive - a chance to become hegemonic in a specific organizational or functional context. This means, experts have the opportunity to assert their orientations at least partly. By becoming practically relevant, the experts' knowledge structures the practical conditions of other actors in their professional field in a substantial way.”

são parte dele. O conhecimento e orientações dos especialistas para práticas, relevâncias, etc, têm também- e isso é decisivo- uma chance de se tornarem hegemônicos em um contexto organizacional ou funcional. Isso significa que especialistas têm a oportunidade de por em prática suas orientações, pelo menos parcialmente. Ao tornarem-se praticamente relevantes, o conhecimento dos especialistas estrutura as condições de outros atores nos seus campos profissionais de uma maneira substancial.

Como podemos depreender, pressupõe-se que os especialistas, mais que o conhecimento sobre o assunto, devem possuir a possibilidade de colocá-lo em prática, ou seja, os especialistas geralmente fazem parte de uma organização.

No caso do presente estudo, os especialistas foram aqueles que, de alguma maneira, poderiam colocar em prática a Política de Ensino de Línguas. Como defendemos no presente estudo, não possuímos, no Brasil, uma PoELin clara e explícita e, portanto, ainda não identificamos, nas instituições governamentais, pessoas responsáveis por ela. No entanto, já há linguistas aplicados que defendem sua implementação e foi o envolvimento com esse tema o critério utilizado para a sua escolha como especialistas.

Os participantes que concordaram em participar foram identificados com pseudônimos: Álvaro Fonseca, Henrique Junqueira e Maria Ignez Bueno. O participante (Henrique Junqueira) concordou em participar por meio de um questionário escrito e acatamos sua solicitação. As transcrições das entrevistas, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido encontram-se em nossa posse e não foram anexados ao presente estudo, a fim de garantir o anonimato dos participantes.

Segundo Bogner e Menz (2002, apud FLICK, 2009, p.166), há três diferentes tipos de entrevistas com especialistas, com propósitos diversos: 1) entrevista exploratória: para conferir a um novo campo de estudo uma estrutura temática; 2) sistematizadora: para coletar informações contextuais, complementando os dados coletados por outros métodos; 3) geradoras de teoria: para desenvolver uma tipologia ou uma teoria sobre um assunto, com base no conhecimento de vários especialistas.

Acreditamos que as entrevistas realizadas no presente estudo possam levar a uma consolidação do campo de estudo PoELin, bem como sua implementação, de modo que o objetivo dessas entrevistas é a geração de uma teoria sobre o assunto.

No presente estudo, a proposta de aperfeiçoamento dos objetivos resulta das conclusões advindas da triangulação dos dados entre análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevista com especialistas.

3.3.1.2 Análise de Dados

A análise de dados é, segundo Bogdan e Biklen (1998b, p. 157)

o processo de sistematicamente pesquisar e organizar as transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que você acumula, para aumentar o seu entendimento sobre eles e permitir que você apresente o que descobriu a outros. A análise envolve trabalhar com dados, organizá-los, transformá-los em unidades gerenciáveis, sintetizá-los, buscar padrões, descobrir o que é relevante e o que deve ser aprendido, e decidir o que você dirá aos outros.⁵¹

No caso da pesquisa aqui relatada, buscamos, ao analisar os documentos, traçar um panorama das políticas voltadas ao ensino de LE, no que se refere ao objetivo de seu ensino na escola regular.

Em seguida, submetemos a análise ao crivo de linguistas aplicados renomados no Brasil, no que se denomina “entrevista com especialistas” (MEUSER; NAGEL, 1991, 2002) com o objetivo de coletar suas opiniões e sugestões de avanço para a elaboração de objetivos efetivamente claros e explícitos, que sejam o norte de uma PoELin.

Para a análise dos documentos, Ludke e André (1986, p. 48) explanam que deve ser construído um “conjunto de categorias descritivas”. Esse é o primeiro passo. As categorias iniciais são estabelecidas com base no referencial teórico e podem ser suficientes ou não para a análise. Se não forem, novas categorias devem ser criadas, após a leitura e releitura dos documentos.

No mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1998b, p. 182) sustentam que, após a leitura dos documentos, o pesquisador deve criar categorias de análise. Segundo os autores, as primeiras categorias podem funcionar ou não, podendo ser modificadas ou até mesmo abandonadas e, nesse caso, novas categorias podem ser criadas.

A categorização não põe fim à análise, entretanto. “É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão sobre o assunto focalizado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).”

No presente estudo, para a análise dos documentos, estabelecemos como categorias de análise os objetivos para o ensino e a aprendizagem de LE propostos por Almeida Filho

⁵¹ No original: “Data analysis is the process of systematically searching and arranging the interview transcripts, fieldnotes, and other materials that you accumulate to increase your own understanding of them and to enable you to present what you have discovered to others. Analysis involves working with data, organizing them, breaking them into manageable units, synthesizing them, searching for patterns, discovering what is important and what is to be learned, and deciding what you will tell others.”

(2012; 2016) e apresentados no referencial teórico. Além dessas categorias, no decorrer da análise incluímos outras categorias.

Para aperfeiçoar os objetivos existentes, objetivo geral desta pesquisa, adotamos a técnica da triangulação. Segundo Stake (1994, p. 241), a “[...]triangulação tem sido geralmente considerada um processo com suas múltiplas percepções para clarificar significado, verificando a repetição de uma observação ou interpretação.”⁵²

Flick (2009, p. 445) afirma que: “triangulação significa que os pesquisadores utilizam diferentes perspectivas em relação a um assunto que está sob análise [...]. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados que subjazem as perspectivas teóricas [...]”.⁵³

Segundo o autor (2009, p. 444), a triangulação “pode ser uma abordagem para se fazer pesquisa qualitativa da maneira apropriada.”⁵⁴

Denzin e Lincoln (2006, p. 20), por sua vez, afirmam que a triangulação é “a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas”.

A triangulação foi realizada entre a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista com especialistas, com o objetivo de discutir os eventuais objetivos existentes e propor seu aperfeiçoamento, o que poderá servir de norte para uma futura PoELin.

No próximo capítulo, relatamos a análise dos dados coletados na pesquisa que aqui relatamos.

⁵² No original: “Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation.”

⁵³ No original: “Triangulation means that researchers take different perspectives on an issue under study [...] Furthermore it refers to combining different sorts of data on the background of the theoretical perspectives.”

⁵⁴ No original: But it can also be an approach to do qualitative research in an appropriate way.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS: O PRIMEIRO PASSO

Com vistas a atingir os objetivos de pesquisa, dividimos a presente seção em cinco partes:

- a) A primeira parte descreve as políticas existentes no país, a fim de contemplar o primeiro objetivo de pesquisa, o de “fazer um levantamento das políticas governamentais que contemplam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996”. O levantamento foi feito com base na proposta de Almeida Filho (2015), na qual ele destaca as sete perspectivas que constituem uma PoELin;
- b) A segunda parte contempla o segundo objetivo de pesquisa, o de “identificar as lacunas, convergências e eventuais contradições existentes entre as políticas, no que tange aos objetivos traçados ao ensino de LE”. Para isso, adotamos como categorias iniciais de análise as categorias de objetivos para o ensino de LE elencadas por Almeida Filho (2012; 2016);
- c) A terceira parte apresenta os dados coletados nas entrevistas com especialistas;
- d) A quarta parte visa a apresentar a triangulação de dados entre pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevista com especialistas;
- e) A quinta parte aborda o terceiro objetivo de pesquisa, o de “apresentar uma proposta de aperfeiçoamento dos objetivos existentes”.

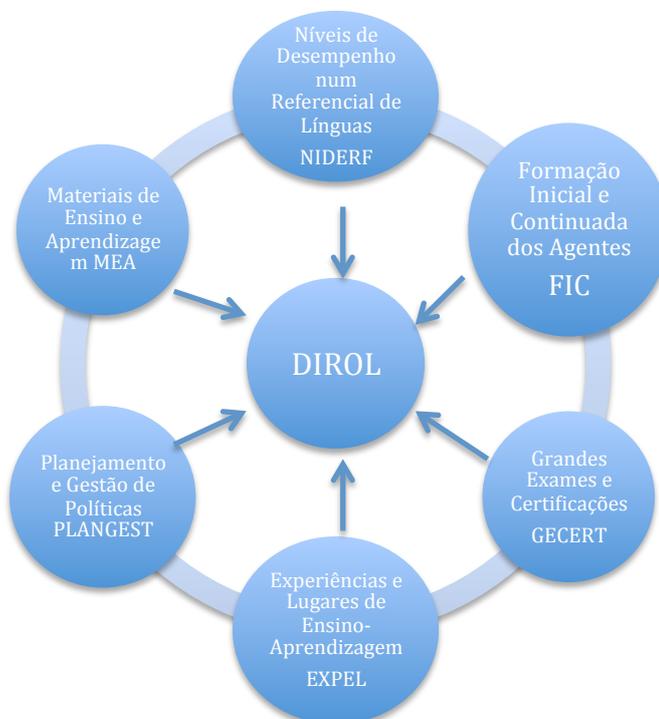
Na análise documental, foram encontrados diversos termos relevantes no âmbito da Linguística Aplicada, mas que requerem uma definição no presente estudo. Optamos por mencioná-los nesta seção e fornecer suas definições no Glossário.

4.1 Levantamento das políticas existentes

Como destacamos anteriormente, diversos autores afirmam que não existe, no Brasil, uma PoELin instalada. Como já apontado no referencial teórico, o que temos são políticas com “p” minúsculo, não articuladas entre si e que, portanto, não constituem uma PoELin. Nesta subseção, relacionaremos as políticas existentes às sete perspectivas propostas por Almeida Filho (2015), a fim de destacarmos o quanto o país já avançou na direção de uma

PoELin e o quanto ainda falta para a sua implementação. Para isso, retomamos a Figura 4, apresentada no referencial teórico.

FIGURA 4- Proposta para uma Política de Ensino de Línguas



FONTE: elaborada pela autora, com base em Almeida Filho, 2015, p. 132

No âmbito do NIDERF, não temos políticas governamentais que determinem quais níveis devem ser atingidos nas LE nos diferentes segmentos e anos da educação escolar. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵⁵ ainda não falam explicitamente em “níveis de desempenho”.

Já na perspectiva da FIC, o Plano Nacional de Educação (Lei 13005/14) estabelece diretrizes para a formação inicial e continuada. A legislação específica, relativa à formação inicial dos agentes (docentes), regula os cursos de Letras e Licenciatura. Os cursos de Letras são regulamentadas pela Resolução CNE/CP n. 18 de 13/3/2002 (BRASIL, 2002c) e pelos pareceres CNE/CES 492 e 1363. Os cursos de Licenciatura, por sua vez, são regulados pela Resolução CNE/CP n. 2 de 01/07/2015. Há também o Decreto 8752 de 09/05/2016, (BRASIL, 2016c) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Tal Política foi instituída “com a finalidade de fixar seus princípios e

⁵⁵ Em setembro de 2015, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC, que ficou sob consulta pública até março de 2016. Em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC, entregue ao CNE para ser avaliada após a discussão nos estados. Ambas as versões podem ser encontradas em <basenacionalcomum.mec.gov.br>.

objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE [...] (BRASIL, 2016c, art. 1).” O parágrafo terceiro do Decreto 8752 (BRASIL, 2016c, art. 1) dispõe que:

O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:
I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
II - com a Base Nacional Comum Curricular;
III - com os processos de avaliação da Educação Básica e superior;
IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

O Decreto 8752 revogou, neste ano (2016), o Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009a) que implementou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sob a égide do Decreto 6755/09, o Ministério da Educação, mediante Portaria n. 9 de junho de 2009, implementou o PARFOR- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em ação conjunta com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). O PARFOR continua em andamento no país e tem como finalidade “atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2009c, art. 10)”.

No que se refere à formação continuada, em nível nacional, temos em vigor o seguinte programa do governo voltado para o ensino de LE: Idiomas Sem Fronteiras, regulamentado pela Portaria n. 30 de 26/01/2016.

No que tange aos GECERT, como apresentado no referencial teórico, há o ENADE, para os alunos de cursos superiores e cujo objetivo é avaliar o desempenho dos estudantes “em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2014a, art. 1).”

A primeira aplicação do ENADE, instituído pela Lei 10861/2004, deu-se em 2004. No entanto, o exame que avaliou os cursos de Licenciatura em LE só foi aplicado pela primeira vez em 2014, nos cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola, regulados pelas Portarias Inep 259 e 260.

Com relação aos exames que avaliam a Educação Básica, o único exame em nível nacional que contempla as LE é o Exame Nacional do ensino médio (ENEM), que abrange a Língua Inglesa e a Língua Espanhola e tem como um de seus objetivos promover “o

desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira”, nos termos da Portaria/MEC 807, de 2009 (BRASIL, 2010, art. 2).

No que concerne à avaliação de professores de LE, acaba de ser implementado o exame EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras), desenvolvido por pesquisadores do grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências”, que objetiva avaliar a proficiência linguística oral e escrita do professor de LE, formado ou em formação. O exame foi aplicado pela primeira vez, na Universidade de Brasília, em agosto de 2016. Ressalte-se que não se trata de uma política governamental. Esta é uma iniciativa de pesquisadores que pode ser levada à análise como um caminho para uma PoELin.

No âmbito do EXPEL, que consiste em lugares ou experiências que levem à experimentação da língua, podendo ser a sala de aula, vivências, dramatizações, centros de língua,⁵⁶ não existem políticas governamentais.

Quanto ao PLANGEST, a Portaria MEC 1087 de 10 de agosto de 2011 (BRASIL, 2011a) instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Entretanto, ele não é um comitê gestor especificamente voltado ao ensino de LE e, por esse motivo, será enquadrado, neste estudo, na perspectiva FIC. Assim, na perspectiva PLANGEST, não há nenhuma política específica para o ensino de LE.

No que se refere à perspectiva de materiais didático (MEA), existe o Programa do Livro Nacional Didático, PNLD, que tem como objetivo “prover as escolas de Educação Básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias [...] (BRASIL, 2010c, art.1)”, escolhidos mediante critérios previstos nos editais. Os últimos dois editais existentes no Programa são o Edital 02/2015 PNLD EF- 2017 e Edital 04/2015- PNLD EM, 2018.

Por fim, no que tange à perspectiva DIROL, a legislação que traça diretrizes genéricas para a Educação Básica é a seguinte: LDB, Resolução 7 de 14/12/10, Resolução 4 de 13/07/10, Resolução 2 de 30/01/12 e Lei 11.161/05. Essas leis trazem informações sobre a obrigatoriedade do ensino de LE na Educação Básica.

No que se refere especificamente ao ensino de LE, existem documentos, sem força de lei, consistindo em orientações para o ensino de línguas na educação escolar. São eles: PCN+, PCNEF, PCNEM, OCEM e OCEM Língua Espanhola.

⁵⁶ Informação verbal, 14/07/2016.

QUADRO 5- Políticas para o ensino de LE

NIDERF (Níveis de Desempenho Referencial de Línguas)	Não há políticas (A Base Nacional Curricular Comum, que pode ser um caminho nesse sentido, está em construção)
FIC (Formação Inicial e Continuada dos Agentes)	Resolução CNE/CES n. 18 de 13/3/2002- Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001- Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras Parecer CNE/CES 1363 de 12/12/2001- Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras Resolução CNE/CP n. 2 de 01/07/2015- Diretrizes Curriculares Nacionais para Licenciatura Decreto 8752 de 09/05/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica Portaria Normativa n. 09, de junho de 2009- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Portaria MEC 1328 de 23/11/2011- Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Portaria MEC 1087 de 10 de agosto de 2011- Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Portaria n. 30 de 26 de janeiro de 2016- Programa Idioma Sem Fronteiras Lei 13005/14- Plano Nacional de Educação
GECERT (Grandes Exames e Certificações)	Portaria/MEC n. 807 de 18/6/2009- institui o ENEM Matriz de referência ENEM Edital n. 10 de 14 de abril de 2016- edital do exame mais recente Lei 10861/2004- institui o ENADE Portarias Inep 259- prova de Português e Espanhol- ENADE Portaria Inep 260- prova de Português e Inglês- ENADE
EXPEL (Experiências e Lugares de Ensino- Aprendizagem)	Não há políticas
DIROL (Diretrizes para a Oferta de Línguas)	Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases Resolução CNE/CEB 7 de 14/12/10- Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental Resolução CNE/CEB 4 de 13/7/10- Diretrizes Curriculares Nacionais Resolução CNE/CEB 2 de 30/1/12- Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio Lei 11.161- Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola OCEM, PCNEF, PCNEM, PCN+ OCEM- Língua Espanhola
MEA (Materiais de Ensino e Aprendizagem)	Edital 04/2015 PNLD 2018-EM e Edital 02/2015 PNLD EF 2017
PLANGEST (Planejamento e Gestão de Políticas)	Não há políticas

(elaborado pela autora)

Nesta primeira parte, fizemos um levantamento das políticas existentes nas sete perspectivas para uma PoELin (ALMEIDA FILHO, 2012; 2016). Como vimos, ainda não há políticas públicas nacionais para todos os campos. No que tange aos objetivos para o ensino de línguas, analisaremos as políticas destacadas em negrito no quadro e que constituem o *corpus* de nosso trabalho. A escolha desses documentos em detrimento dos demais deveu-se ao fato de que eles nos dão subsídios para a análise dos objetivos voltados ao ensino de línguas, foco deste estudo. Ressaltamos, mais uma vez, que optamos por analisar todos os documentos voltados ao ensino de LE no EM (PCNEM, PCN+ e OCEM) e não apenas o documento mais recente (OCEM). Compreendemos que, por não se tratar de leis, não necessariamente os documentos mais recentes revogaram os anteriores. Além disso, trata-se de uma pesquisa de cunho histórico, com o levantamento dos documentos voltados ao ensino de LE desde a LDB/96.

4.2 Análise das políticas existentes quanto aos objetivos

A presente seção divide-se em duas partes: a primeira descreve a análise dos documentos voltados à aprendizagem de LE e a segunda refere-se aos documentos voltados à formação e avaliação de professores. A opção por separar os documentos voltados à formação de professores deve-se ao fato de que buscamos, primeiramente, compreender os objetivos traçados para a Educação Básica e, em seguida, verificar se a formação de professores tem caminhado na direção desses objetivos.

Ressaltamos que a análise dos documentos voltados à formação dos professores será realizada maneira mais genérica, pautada nos documentos que orientam a formação de professores, uma vez que uma análise mais profunda demandaria o exame minucioso dos currículos e cursos de formação em todo o país.

4.2.1 Documentos voltados à aprendizagem de línguas estrangeiras

Para a análise dos documentos, construímos um “conjunto de categorias descritivas”, como propõem Ludke e André (1986, p. 48). Essas categorias tiveram como base as categorias de objetivos delineados por Almeida Filho (2012; 2016) para o ensino de LE (itens de “c” a “g” abaixo). Em seguida, após a leitura dos documentos, e acrescentamos outras categorias (itens “a”, “b” e “h”), como proposto por Bogdan e Biklen (1998b, p. 182). Assim, as categorias adotadas foram as explicitadas no Quadro 6:

QUADRO 6- Categorias de análise

a) lugar das LE no currículo
b) objeto da disciplina LE
c) objetivos linguístico-comunicativos
d) objetivos culturais
e) objetivos educacionais
f) objetivos práticos
g) objetivos psicológicos
h) objetivos para a formação de professores

(elaborado pela autora)

4.2.1.1 Lugar das LE no currículo

Nesta seção, analisamos que lugar as políticas existentes atribuem à LE no contexto escolar.

A LDB/96 estabelece que os currículos, em todos os segmentos da Educação Básica, devem ter uma base nacional comum “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26).” No parágrafo 5 do mesmo artigo, está expresso que as LE ocupam a parte diversificada do currículo.

Sob essas duas partes do currículo, a Resolução 4/2010, que traça as Diretrizes para a Educação Básica, estabelece que a base nacional comum e a parte diversificada “não podem se constituir em dois blocos distintos”, “mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular [...] (BRASIL, 2010a, art 14 par. 3)”

O artigo 15 da Resolução, afirma que “a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.” O parágrafo primeiro do mesmo artigo prevê que “a parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.”

A resolução também prevê que a interdisciplinaridade deve estar presente na realidade escolar (par. 2), ou seja, não enxerga as disciplinas, inclusive as LE, de maneira estanque.

A Resolução 7 (BRASIL, 2010b, art. 15), por sua vez, estabelece que os componentes obrigatórios do ensino fundamental são organizados em áreas do conhecimento. As LE são incluídas na área das Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Materna, para

populações indígenas, Arte e Educação Física e o seu artigo 24 prevê que o ensino deve contemplar um currículo “integrado e interdisciplinar”.

Já a Resolução 2 (BRASIL, 2012, art 7), que traça Diretrizes para o ensino médio, também prevê para esse segmento que “ a organização curricular do ensino médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado [...]”.

O currículo é organizado em áreas do conhecimento e a LE é incluída na área de Linguagens, juntamente com Arte, Educação Física, Língua Materna para comunidades indígenas e Língua Portuguesa (art. 9).

O parágrafo primeiro do artigo 7 prevê que “o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade [...]”.

Assim, os documentos que orientam, o EFund e o EM são consonantes em posicionar a LE na parte diversificada do currículo, o que significa dizer que o ensino de LE deve atender as características locais.

Ressaltamos que o fato de a LE estar inserida em uma grande área (Linguagens) confere uma aparência de “igualdade” entre as disciplinas. Essa igualdade é reforçada, na Resolução CEB 3/98 (BRASIL, 1998b, art 11, incisos I e II), que afirma:

Artigo 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:
I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;
II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

Assim, a análise dos documentos indica que a LE encontra-se em “pé de igualdade” com relação às demais disciplinas. Isso é inclusive confirmado nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 25), ao afirmarem que, com a LDB/96, as línguas “adquirem [...] a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.”

O ensino interdisciplinar dá o tom aos documentos, que não enxergam mais as disciplinas como isoladas. A interdisciplinaridade está presente também em todos os documentos específicos para o ensino de LE.

Os PCNEF (BRASIL, 1998a, p. 37), por exemplo, enfatizam a “função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira tem no currículo”.

Já os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26) ressaltam que é preciso compreender a presença das LE “inseridas numa área, e não mais como disciplina isolada no currículo”. O documento reconhece que “uma perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras requer nova configuração.”

Nos PCN+, (BRASIL, 2002a), a LE é incluída na grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, em consonância com a Resolução CEB 3/98 (BRASIL, 1998b). A LE compõe a área, juntamente com a Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Segundo o documento, “as características comuns a essas disciplinas [...] possibilitam a articulação didático-pedagógico da área (p. 24).”

Segundo o documento, “o aprendizado das línguas estrangeiras, articulado ao de outras disciplinas do currículo, possibilita-nos redimensionar a visão utilitarista que hoje se tem do conhecimento e da cultura (p. 111).”

Nas OCEM- Língua Espanhola (2006b, p. 131), a interdisciplinaridade é ressaltada no seguinte trecho:

[na realidade escolar] o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.

O Edital PNLD 2/2015 (2015a, p. 51) segue no mesmo caminho e afirma que a “interdisciplinaridade deve ser prioritária.”

Já o Edital 4/2015 (BRASIL, 2015b, p. 39) prevê que o material deve “pautar-se na interdisciplinaridade tanto a interna à área como na relação entre as áreas”.

Assim, em resumo, todos os documentos analisados posicionam a LE de maneira igualitária com relação as demais disciplinas e defendem que o ensino deve ser interdisciplinar.

4.2.1.2 Objeto da disciplina “Línguas Estrangeiras”

A análise dos documentos, no que se refere a quais línguas devem ser ensinadas, revelou claramente uma contradição entre as políticas governamentais existentes.

Como vimos no capítulo teórico, o ensino de LE não é previsto para as séries iniciais da Educação Básica, uma vez que a LDB/96 trouxe consigo a obrigatoriedade do ensino de

uma LE, a cargo da comunidade escolar, apenas a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual sexto ano), na parte diversificada do currículo.

No entanto, legislação posterior, a Resolução 7/2010, admite a possibilidade de inserção de uma LE no currículo, deixando a escolha a cargo das instituições de ensino, nos termos do artigo 31 § 1º: “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.”

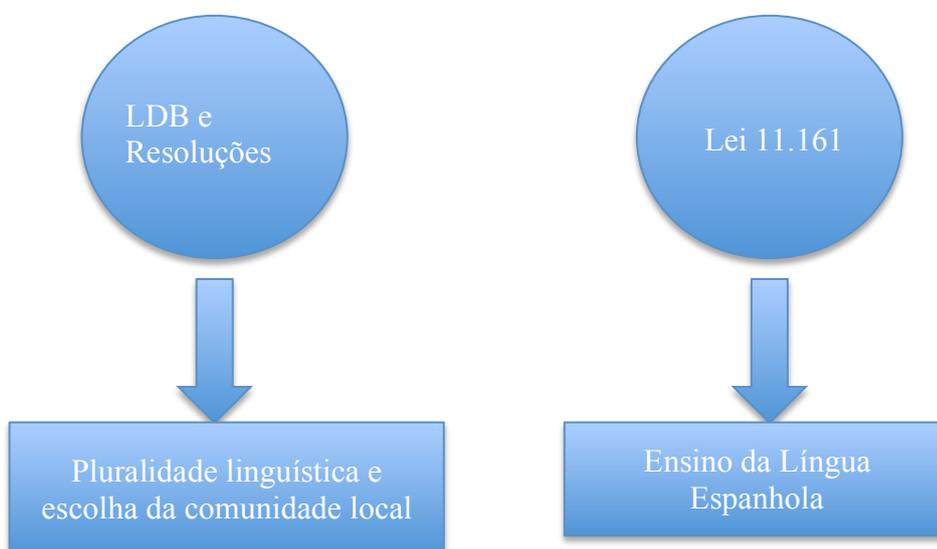
A opção por incluir a LE na parte diversificada está em consonância com a ideia de um todo integrado, com respeito à diversidade e culturas locais, previsto na LDB. Nesse sentido, a lei não determina qual língua deve ser ensinada.

Ao contrário da legislação do Império e da República Velha, que era explícita ao estipular quais LE deveriam ser ensinadas, a legislação atual optou por deixar essa escolha “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, art. 26 § 5º).”

No entanto, em 2005, a Lei 11.161, de 5/8/2005 estabeleceu, em seu artigo 1º, que as escolas devem ofertar, obrigatoriamente, o ensino da Língua Espanhola no ensino médio e, facultativamente no ensino fundamental, a partir da 5ª série.

O artigo 10 da Resolução 2 também reforça que, em decorrência de legislação específica, a Língua Espanhola é de oferta obrigatória. Ora, se a LDB prevê que no ensino médio uma LE deve ser ensinada, à escolha da comunidade, e uma lei subsequente impõe o ensino da Língua Espanhola, em outras palavras a lei de 2005 anula a possibilidade de escolha prevista na LDB nesse segmento. A figura abaixo destaca essa contradição entre as normas que regem a língua a ser estudada no contexto escolar:

FIGURA 5- LDB x Lei 11.161



A questão do pluralismo linguístico, entretanto, está presente nas políticas existentes. Nos PCNEF, está previsto que “em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada LE no currículo: [os] relativos à história, às comunidades locais e à tradição (BRASIL, 1998a, p. 15).”

No entanto, o documento atenta para o fato de que nem sempre se tem a possibilidade concreta de incluir mais de uma LE no currículo, por motivos variados (1998a, p. 21). O documento defende, então, que a inclusão de uma LE deve levar em conta o critério de relevância social.

O documento justifica, por exemplo, a escolha das línguas espanhola e inglesa como objeto de ensino nas escolas do Brasil, tendo em vista o “significado econômico e geopolítico” que elas possuem neste momento histórico (1998a, p. 40).

Já os PCNEM posicionam a LE Moderna na grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 7).”

O documento menciona o “monopólio linguístico” da Língua Inglesa nas escolas e defende que essa não deve ser a única opção do aluno. Ressalta também que o Espanhol não deve substituir o inglês como única língua a ser ensinada. No momento da publicação do documento, defendia-se que “não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno (2000, p. 27).”

Para isso, o documento defende que a opção de escolha de uma LE, conferida pela LDB à comunidade, é um bom caminho para que a escola atenda as necessidades da comunidade (2000, p. 27).

Os PCN+ (BRASIL, 2002a), ao serem publicados, no entanto, não retomaram essa discussão e trataram a disciplina genericamente, denominando-a “Língua Estrangeira”.

As OCEM (2006), primeiro documento a ser publicado após a promulgação da Lei que instituiu a Língua Espanhola como de oferta obrigatória no ensino médio (Lei 11.161/05), tampouco apresentam uma discussão sobre a pluralidade linguística ou a escolha da comunidade local, discutido nas publicações anteriores. Opta-se, inclusive, por publicar orientações específicas para a Língua Espanhola. Além disso, as OCEM voltadas às “Línguas Estrangeiras” afirmam poderem ser aplicadas a qualquer língua, mas referem-se ao inglês em diversos momentos.

As orientações específicas para o ensino de Língua Espanhola discutem, inclusive, a importância do ensino da língua nas escolas (2006b).

O ENEM também restringe a prova de LE a duas LE específicas, a Língua Inglesa e a Espanhola. Ora, se o exame que avalia o ensino médio elege as duas línguas, é muito provável que essas se tornem as disciplinas escolhidas nas escolas pelo país afora, no chamado “efeito retroativo”⁵⁷ que um exame de larga escala tem o poder de gerar.

O PNLD também acaba por limitar o objeto de ensino de LE, indo de encontro ao que preconizam a LDB e as resoluções que regulam a Educação Básica. Os materiais didáticos previstos nos Editais do Programa somente preveem as disciplinas Língua Inglesa e Língua Espanhola.

No Edital PNLD 2017, para o ensino fundamental (BRASIL, 2015a), as seguintes disciplinas estão contempladas:

4.1. Serão avaliadas e selecionadas obras didáticas para as áreas Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte), Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas (História, Geografia), destinadas aos professores e estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Segundo o item 3.1 do Edital, a disciplina “Língua Estrangeira Moderna” contempla as Línguas Inglesa e Espanhola, nos termos do que se segue:

3.1. Serão avaliadas e selecionadas obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos do ensino médio. (grifo nosso)

Por fim, o ENADE, que avalia os cursos superiores, até o presente momento só avaliou os cursos de Letras- Língua Espanhola e Língua Inglesa.

Em resumo, no que se refere à escolha do objeto de ensino da disciplina LE, as políticas governamentais realizadas sob a égide da LDB/96 acabaram por dificultar a consecução do seu objetivo maior, o de garantir as especificidades regionais, o respeito às culturas locais o que, em um país com diversidade bastante acentuada, é bastante problemático. Segue, no quadro 7, um resumo do que foi explicitado nesta subseção.

QUADRO 7- Línguas Estrangeiras no EFund e no EM

OBJETO DE ENSINO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
LDB	LE- parte diversificada Escolha a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição	LE- parte diversificada Uma LE obrigatória:

⁵⁷ Definição no Glossário

		escolhida pela comunidade escolar Uma LE optativa: dentro das disponibilidades da instituição
PCNEF	Língua Estrangeira	-----
PCNEM e PCN+	-----	Língua Estrangeira
OCEM	-----	Inglês ou Espanhol.
PNLD	Inglês ou Espanhol.	Inglês ou Espanhol.
ENEM		Inglês ou Espanhol
Resolução n. 2		base nacional comum e parte diversificada: um todo integrado formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.
Resolução n. 4	parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.	parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do ensino fundamental e do ensino médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.
Resolução n. 7	base nacional comum e a parte diversificada do currículo: todo integrado	-----
Lei 11.161	Língua Espanhola de ensino facultativo	Língua Espanhola obrigatória

(elaborado pela autora)

4.2.1.3 Objetivos linguístico-comunicativos

Almeida Filho (2016) apresentou, como objetivos linguístico-comunicativos para o ensino das LE os seguintes: a) para poder fazer uso da L-alvo na interação com outros falantes/escreventes do idiomas; b) para compreender o funcionamento da LE e, através disso, os mecanismos da língua materna.

As políticas existentes para o ensino de LE vão ao encontro de alguns desses objetivos.

Os PCNEF, por exemplo defendem que a aprendizagem em língua estrangeira e, conseqüentemente, o conhecimento sobre o seu funcionamento leva a uma maior consciência da língua materna, como pode ser evidenciado nos seguintes trechos do documento:

- a) “A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998a, p. 20)”.
- b) “(...) O que a aprendizagem de uma LE vai fazer é aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis (1998a, p. 28).”
- c) “(...) O que a aprendizagem de uma LE vai fazer é possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (1998a, p. 29).”
- d) “A aprendizagem de Língua Estrangeira (...) leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna (1998a, p. 37).”

Basicamente, os PCNEF propõem que a aprendizagem da LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz” (1998a, p. 15), na sua capacidade de construir significado, o que se dá, segundo o documento, com o “desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa (1998a, p. 19).”

Segundo o documento, a aprendizagem de LE consiste em uma “experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (1998a, p. 38)”. É uma maneira de “vivenciar uma experiência de comunicação humana (1998a, p. 67)”, o que ocorre na interação com um parceiro competente (1998a, p. 15). Ademais, segundo os PCNEF, a aprendizagem da LE, no EF, deve também desenvolver a consciência linguística do aprendiz (1998a, p. 24), ou seja a “consciência do funcionamento da própria língua (p. 37).”

Os objetivos linguístico-comunicativos também estão presentes nos documentos do ensino médio, porém com outro enfoque. Os PCN+, por exemplo, apontam que o objetivo do ensino de LE é “tornar possível ao aluno atribuir e produzir significados [...] (BRASIL, 2002a, p. 93).” Segundo o documento, espera-se que o aluno “seja capaz de fazer uso da LE

em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações (2002a, p. 93).”

Os PCNEM, por sua vez, em sua parte introdutória, explicitam que a grande meta do ensino de LE no ensino médio deve ser “entender [-se] a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional (BRASIL, 2000, p.11).”

Assim, o ensino de LE deve “capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma (BRASIL, 2000, p. 26).”

O documento propõe que o ensino adequado é o que leve o aluno a “comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 26).” Em outras palavras, deve-se conceber “o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real (2000, p. 31).”

O documento sugere que pensemos em “competências a serem dominadas”, com o intuito de desenvolver a “competência comunicativa” (2000, p. 28), compreendida no documento como competências “gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica” (2000, p. 29). Em última instância, é esse o propósito maior do ensino de línguas no ensino médio, de acordo com os PCNEM.

As OCEM seguem “uma linha do ensino comunicativo, tendo a preocupação de preparar os alunos para a comunicação em LE em contextos significativos [...] (BRASIL, 2006, p. 120)”, de acordo com as necessidades regionais.

Além disso, propõe que o ensino aguçe “o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das LE em relação a sua língua materna (2006a, p. 92).”

Já as OCEM-Língua Espanhola propõem que o ensino de LE deve focar o desenvolvimento da competência comunicativa, promovendo o uso em “situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro (BRASIL, 2006b, p. 151).” O documento afirma que o ensino “não pode reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações pelas quais um indivíduo pode passar (2006b, p. 147).”

No que se refere ao PNLD 2017, no item do edital que expõe princípios e critérios de avaliação para o componente curricular LEM, explicita-se que “aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo (BRASIL, 2015a, p. 49).”

Segundo o Edital, deve-se possibilitar que o estudante possa “vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas

maneiras de se expressar e de ver o mundo (2015a, p. 49)”, além de construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais [...] (2015a, p. 49), ou seja, desenvolver a consciência linguística (2015a, p. 50).

No Edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015b), está previsto que os materiais para o ensino médio devem “oportuniza[r] atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na LE, em diferentes situações comunicativas (2015b, p. 39).” Já o ENEM, em nenhum momento, na sua matriz de referência (2009) contempla algum objetivo linguístico-comunicativo.

O desenvolvimento dos objetivos linguístico-comunicativos é previsto de diferentes maneiras, no que se refere às habilidades a serem trabalhadas. Os PCNEF enfatizam que deve haver “principalmente [...] uma reflexão sobre a função social de LE no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 65).” Tais condições insatisfatórias da sala de aula, segundo o documento, justificam o ensino apenas da habilidade de leitura (p. 21).

O enfoque na leitura, assim, é justificado pela ideia de que, no Brasil, poucas pessoas de fato usarão a LE, seja no trabalho ou para se comunicarem de fato com outras pessoas e também pelo fato de que, em exames formais como o vestibular e a admissão para a pós-graduação, o foco é a leitura (BRASIL, 1998a, p. 20).

Os PCNEF, desse modo, consideram que o foco na leitura justifica-se, ao levar-se em conta o uso efetivo da LE pela população brasileira (1998a, p. 15). O documento atenta para o fato de que é possível, entretanto, “considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (p. 15).” Assim, os PCNEF afirmam que eles não propõem uma exclusão do desenvolvimento de outras habilidades, como a compreensão oral e a produção oral e escrita, dependendo das condições de trabalho (p. 21).

O que pode aparentar um conformismo com a situação do ensino no país é justificado como, na verdade, uma busca de “metas realistas”, que possam ser atingidas (BRASIL, 1998a, p. 66), diante da situação enfrentada no país.

Ao mesmo tempo em que preconiza o ensino da leitura, o documento defende, como visto anteriormente, que ensinar uma LE é desenvolver o “engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998a, p. 15).”

A base teórica que sustenta os PCNEF é o enfoque sociointeracional da linguagem e da aprendizagem (1998a, p. 15). A primeira leva em conta os interlocutores, na construção social do significado. O segundo pressupõe a interação entre parceiros mais e menos competentes.

Já os PCN+, voltados ao ensino médio, concebem o ensino da LE como aquele que leva o aprendiz a atribuir e produzir significado (BRASIL, 2002a, p. 93). Para isso, segundo o documento, o ensino deve centrar-se na função comunicativa “por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais e escritos (p. 94).”

No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas, os PCN+ afirmam que “a competência primordial do ensino de LE modernas no ensino médio deve ser a leitura (BRASIL, 2002a, p. 97).” Ao mesmo tempo, o documento defende que seja desenvolvida “a comunicação em situações da vida cotidiana” (p.94), com enfoque nas quatro habilidades, no nível formal e informal (p. 123), assumindo que “aprender a ler é aprender a comunicar-se (2002a, p. 123).

No que se refere aos PCNEM, com relação às competências a serem ensinadas, o documento é claro ao desprezar o ensino apenas de competência metalinguística, com o domínio de regras gramaticais e preconiza o ensino que leve o aluno a “comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 26)”, o que é feito por meio do desenvolvimento de uma competência comunicativa⁵⁸ (p. 28).

O documento rejeita o ensino de LE pautado unicamente nas quatro habilidades “entender, falar, ler e escrever” que, segundo os PCNEM, “acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua (2000, p. 28).” Mais do que isso, a grande meta do ensino de LE, no ensino médio é desenvolver a comunicação, “entendida como ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional (BRASIL, 2000, p. 11).”

No que tange às OCEM, os conceitos de letramento, multiletramento e multimodalidade permeiam todo o documento e pautam-se na ideia de que existe uma “heterogeneidade da linguagem e da cultura” (BRASIL, 2006a, p. 108), inseridas em contextos “socioculturais” (BRASIL, 2006a, p. 109). Tal concepção, segundo o documento, “inviabiliza o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas *quatro habilidades*.” No entanto, o documento opta por manter essa terminologia, de modo a “não abandonar por completo o conhecimento anterior dos leitores deste documento (BRASIL, 2006a, p. 110)” e

⁵⁸ Definição no glossário

ênfatisa que o desenvolvimento da comunicação oral é a grande “novidade” da proposta de ensino de LE (p. 118), o que se d  por meio de temas transversais (p. 92).

As OCEM defendem a “leitura, prática escrita e a comunicação oral contextualizadas (2006a, p. 87)”, desenvolvidas como “práticas culturais contextualizadas” e sugerem que todas as habilidades sejam trabalhadas nas três séries do ensino médio, ainda que algumas escolas possam optar por uma intensificação da leitura no terceiro ano, “com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular (p. 110).”

As OCEM-Língua Espanhola concebem o ensino de língua como o desenvolvimento da “competência comunicativa” (BRASIL, 2006b, p. 153), com as habilidades desenvolvidas “de maneira integrada” e com “consciência intercultural” (p. 152).

Com relação às habilidades, o Edital 02/2015 (BRASIL, 2015a, p. 50 e 51) exige que as obras apresentem atividades para o desenvolvimento da leitura, produção escrita e compreensão oral. O documento não menciona explicitamente a comunicação oral, ainda que em outro trecho (p. 49) defenda a interação.

Já o Edital 4/2015 (BRASIL, 2015b, p. 39) prevê, no que se refere às habilidades, prevê que os materiais devem oportunizar “atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situaoes comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio (2015b, p. 39)” e também que os materiais devem conter atividade de leitura, escrita e oralidade.

Por fim, com relação ao ENEM, o Edital n. 10, de 14 de abril de 2016, prevê, em seu item 8.3, que apenas duas LE serão avaliadas no exame: a Língua Inglesa e Língua Espanhola e o exame avalia a habilidade de leitura.

O quadro 8 resume o que foi apresentado nesta subseção.

QUADRO 8- Objetivos linguístico-comunicativos

PCNEF	Consciência linguística leva à consciência da língua materna. Ser discursivo Interação com o parceiro mais competente	Foco na leitura, justificada pela função social da língua
PCNEM	Comunicação real Compreender e produzir enunciados no novo idioma, em diferentes situaoes da vida cotidiana (por meio do desenvolvimento da competência comunicativa)	Ler, falar, entender, escrever
PCN+	Uso em situaoes da vida cotidiana (por meio de funoes comunicativas)	Foco na leitura e um pouco da escrita Funoes comunicativas na habilidade oral
OCEM	Comunicar-se em contextos significativos levando-se em conta os aspectos socioculturais Consciência da língua materna	Leitura, comunicação oral e prática escrita Práticas sociais contextualizadas

OCEM L. Esp.	Uso da LE em situações socioculturais reais Efetiva interação com o outro Rejeita o ensino da LE por meio de situações.	Habilidades integradas e consciência intercultural
PNLD 2017	Interação- uso da LE com diferentes finalidades	Leitura, escrita, comunicação oral
PNLD 2018	Interagir significativamente na LE	Leitura, escrita e oralidade
ENEM	-----	Leitura

(elaborado pela autora)

A análise dos documentos nos mostra diferenças claras entre as políticas existentes, no que se refere aos objetivos linguístico-comunicativos. Identificamos, primeiramente, uma divergência entre os documentos do EF. Enquanto os PCNEF preocupam-se em levar o aluno a adquirir maior consciência linguística, o PNLD 2017 pretende promover a interação.

No que se refere à articulação entre os documentos do EF e do EM, percebemos que no EF parece haver uma preocupação maior em levar o aluno a conhecer a LE (sendo esta um meio para que o aluno adquira maior consciência linguística sobre a sua língua materna), enquanto no ensino médio há um foco maior no uso efetivo dessa LE. Assim, a intenção de ser “continuidade do EF” atribuída ao EM pela LDB não é contemplada nessas políticas.

O primeiro documento para o EM (PCNEM) já propõe que o ensino seja voltado à comunicação real. No entanto, o segundo documento (PCN+) adota uma abordagem funcional⁵⁹, defendendo o ensino da língua mediante funções comunicativas, justamente o que os PCNEM criticam. Com a publicação das OCEM e do PNLD 2018 fica claro que o grande objetivo do ensino médio é desenvolver a competência comunicativa, levando-se em conta os aspectos socioculturais, ainda que esse objetivo não seja avaliado no ENEM.

Assim, no que se refere aos objetivos linguístico-comunicativos, as políticas para o ensino de LE são contraditórias.

Com relação às habilidades a serem desenvolvidas, os documentos também não são consonantes. Enquanto os PCNEF e os PCN+ propõem um ensino que tenda à leitura (o que é enfatizado pelo ENEM), os demais focam as quatro habilidades.

4.2.1.4 Objetivos culturais

Almeida Filho (2012; 2016) considerou como objetivos culturais aqueles que levam o aluno a: a) abrir-se para o outro, interessar-se por outras culturas (firmando constrastiva e criticamente) o conhecimento de da própria cultura; b) compreender especificidades de aprender uma LE como a sua dependência de fenômenos políticos, de influências culturais,

⁵⁹ Definição no Glossário.

fatores econômicos, preconceitos, estereótipos e vieses e c) servir-se de e contribuir com conhecimento técnico-científico-cultural que circula na L-alvo.

A análise dos documentos nos mostrou que grande parte deles propõe objetivos culturais para o ensino de LE.

Os PCNEF, por exemplo, enfatizam que a aprendizagem de LE “ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão(s) de cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, 1998a, p. 37).” Além disso, compreendem que “ao entender o outro e a sua alteridade, pela aprendizagem de uma LE, ele [o aluno] aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural [...] (p. 19).”

Ademais, o ensino de LE promove “uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas (1998a, p. 37)”. Essa “compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (1998, p. 37).”

A aprendizagem de uma língua, segundo o documento, também: “dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural (...) (BRASIL, 1998a, p. 65).”

Outro objetivo cultural proposto pelo documento é o de que o ensino de LE possibilite ao aluno “identificar no documento que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue (...) (BRASIL, 1998a, p. 66).”

Além disso, o ensino da LE deve levar o aluno a refletir “sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo (1998a, p. 67).”

O acesso a informação é reconhecido pelo PCNEF como um objetivo do ensino de LE em dois trechos. O primeiro afirma que a LE deve levar o aluno a “reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo (BRASIL, 1998a, p. 67)” e o segundo, que o aluno passa, com o aprendizado de LE a “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados (p. 67).”

Os PCNEM estão em conformidade com os dispositivos legais que regulam o segmento ensino médio. Eles incluem as Línguas Estrangeiras na área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sendo “parte indissolúvel do conjunto de

conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas (BRASIL, 2000, p. 25).”

Na apresentação dessa “grande área”, o documento explicita que o eixo norteador deve ser o “respeito à diversidade” (BRASIL, 2000, p. 4).

Ao elencar as competências a serem desenvolvidas nessa área, os PCNEM explicitam que a LE deve servir como “instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 11) e ressaltam que a LDB/96 recuperou a importância das LE, que lhes havia sido negada (p. 11). Além disso, afirma que se deve “outorgar importância às questões culturais” (p. 30). A ampliação desses horizontes faz com que o aluno conheça outras culturas e reflitam sobre sua própria (p. 30) e “ampliem a capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade” (p. 30), eliminando estereótipos e preconceitos (p. 31). O documento ressalta ainda a importância de valorizar a “pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais dos outros povos” (p. 7).

A aprendizagem da LE, segundo o documento permite que o aprendiz tenha “acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribu[i] para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p 26).”

Os PCN+ também compreendem a aprendizagem de uma LE como uma “oportunidade de acesso à informação (BRASIL, 2002a, p. 93)” e também da apropriação de bens culturais (p.93).

Além disso, segundo os PCN+, o ensino da LE colabora para a eliminação de estereótipos e preconceitos (p. 101).

O documento também concebe a LE como meio de acesso a distintos contextos socioculturais, conhecimentos e informações (BRASIL, 2002a, p. 122) e de aproximar alunos de outras culturas (p. 122).

As OCEM, por sua vez, propõem um ensino de LE que desenvolva o “senso de heterogeneidade linguística e sociocultural (BRASIL, 2006a, p. 93).” Já as OCEM- Língua Espanhola apontam que a aprendizagem da LE leva o estudante ao “reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006b, p. 133). O documento aponta que dominar uma LE “supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato (...) (p. 147).” É o que o documento denomina “comunicação intercultural”(p. 148).

As OCEM- Língua Espanhola consideram que o novo idioma é um meio de “integrar-se e agir como cidadão (2006b, p. 147)”. Em outras palavras, o ensino da Língua Espanhola deve “tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de

multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira (2006b, p. 149).”

O Edital PNLD 2017 (2015a, p. 50) para o ensino fundamental também aborda os aspectos culturais. Segundo o edital, o material deve “auxiliar o aprendente a romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo.”

Além disso, deve levar o aprendente a desenvolver uma consciência crítica sobre os usos da língua (2015a, p. 50) e

refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão (p. 51)

Já o PNLD 2018, voltado ao ensino médio, prevê que o material “não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas (BRASIL, 2015b, p. 39).”

Além disso, deve privilegiar textos que “favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua (...)”.

No ENEM (BRASIL, 2009), ainda que seja avaliada somente a leitura, é prevista, pela Matriz de Referências, como competência a ser avaliada, a de “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações (...)” (BRASIL, 2009b, competência 2) e, dentro dessa competência, destaca a avaliação da habilidade de “utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações (...), tecnologias e culturas (habilidade H6)”, bem como a competência de “reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (habilidade H8).”

O quadro 9 resume o que foi apresentado nesta subseção.

QUADRO 9- Objetivos culturais

PCNEF	Acesso à informação Apreciação de outras culturas para compreender a sua Mundo plurilíngue
PCNEM	Aproximar-se de várias culturas Acesso à informação e outras culturas Conhecer outra cultura para conhecer e valorizar a sua

PCN+	Oportunidade de acesso à informação Apropriação de bens culturais Eliminação de estereótipos e preconceitos Aproximar-se de outras culturas
OCEM	Senso de heterogeneidade linguística e sociocultural
OCEM- L. Esp.	Reconhecer o plurilinguismo Reconhecimento da diversidade Comunicação intercultural
PNLD 2017	Romper estereótipos Refletir costumes de outras culturas Perceber o mundo plural
PNLD 2018	Materiais que não contenham estereótipos e preconceitos Promovam a diversidade cultural
ENEM	Acesso a informação e outras culturas

(elaborado pela autora)

Em resumo, no que se refere aos aspectos culturais, verificamos que todos os documentos preveem o ensino de LE como um meio de acesso a informação e conhecimento do outro, de modo a romper estereótipos e preconceitos.

4.2.1.5 Objetivos educacionais

Almeida Filho (2016) descreveu como objetivos educacionais os seguintes: a) para completar e expandir a própria formação como pessoa/cidadão; b) conhecer e compreender a cultura da L-alvo; c) desenvolver a capacidade de reflexão, julgamento, observação, iniciativa; d) apreciar valores, reforçar atitudes positivas e socialmente úteis.

Os documentos voltados à LE apontam objetivos educacionais, segundo os PCNEF, por exemplo, a aprendizagem de uma LE “contribui para o processo educacional como um todo (1998a, p. 37).” O documento vê a aprendizagem de LE como uma “possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (BRASIL, 1998a, p. 18)” e coloca como um dos temas centrais do documento a cidadania (p. 24), a ser construída por meio do ensino de LE, por meio de reflexão sobre a realidade social, política e econômica (1998a, p. 41). O documento ainda considera a interdisciplinaridade como um aspecto educacional (BRASIL, 1998a, p. 37).

Segundo o documento, a aprendizagem de LE “aguça a percepção” (1998a, p. 39) [...] e “promove uma consciência crítica sobre a linguagem”, compreendida como “prática social” (p. 54).

O documento refere-se ao “caráter formativo” do ensino de língua, compreendendo a LE como “parte da construção da cidadania” (p. 41) porém insiste que, antes de mais nada, a

função social da LE seja levada em conta, ou seja, primeiro avaliamos se o ensino da língua terá função social. Se tiver, ela será ensinada com vistas à formação.

Os PCNEF, assim, enfatizam que o papel formador é importante, mas deve haver “principalmente [...] uma reflexão sobre a função social de LE no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 65).”

Os PCNEM, por sua vez, apontam para o “caráter formativo intrínseco à aprendizagem de LE (BRASIL, 2000, p. 26).”

Compreendemos que aqui reside a grande questão sobre o ensino de LE na escola regular e que o diferencia de um ensino em um instituto de idiomas: o seu propósito formativo. Esse caráter formativo é o que equipara as LE às demais disciplinas do currículo e é a filosofia que subjaz todo o PCNEM, em conformidade inclusive com o que preconizam a LDB, a Resolução 04 e a Resolução 2.

Assim, o ensino de LE deve (BRASIL, 2000, p.11)

capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, (além de propiciar) ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribu(i) para a sua formação geral enquanto cidadão (grifos nossos)

O documento compreende que a comunicação, como meta do EM, deve ser compreendida como ferramenta para a “formação profissional, acadêmica ou pessoal” (2000, p. 31).

Os PCN+, por sua vez, concebem o ensino de LE que leve à “reflexão sobre a cultura e bens de cidadania (BRASIL, 2002a, p. 101).”

Já as OCEM (BRASIL, 2006, p. 90) destacam que existe uma “falta de clareza” em relação aos objetivos do ensino de LE na educação regular. Segundo o documento, esses objetivos devem ser distintos dos existentes para o ensino de línguas em institutos de idiomas, na medida em que, na escola, além de ensinar um idioma estrangeiro, o ensino deve “contribuir para a formação de indivíduos (BRASIL, 2006a, p. 90).” Assim, o ensino de LE tem uma “função educacional”, no ensino médio (p. 87).

As OCEM estabelecem como objetivo principal do ensino de LE no ensino médio a formação do indivíduo para a cidadania (BRASIL, 2006a, p. 87). Defende que, ao contrário de um instituto de idiomas, o ensino da escola regular busca formar indivíduos, o que “inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (p. 90).”

A formação do indivíduo leva também, segundo o documento, à inclusão social (2006, p. 97) e o ensino de LE, nos termos das OCEM, deve levar os educandos a compreenderem o conceito de cidadania (p. 91).

Já as OCEM- Língua Espanhola apontam para o “papel educativo” do ensino de LE, fazendo parte da “formação integral do aluno” (BRASIL, 2006b, p. 131), com o objetivo de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito [...] (p. 133).”

Elas ressaltam o “papel formador” (2006b, p. 146) ou “educativo” (p. 131) da LE no ensino médio”, contribuindo para a “formação do cidadão” (p. 146) e concebem o ensino de língua como o desenvolvimento da “competência comunicativa” (p. 153), com as habilidades desenvolvidas de “maneira integrada” e com “consciência intercultural” (p. 152)

O ensino deve levar o estudante a “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (BRASIL 2006b, p. 133).” Segundo o documento, é no contato ou no conhecimento sobre o estrangeiro que é possível formar um indivíduo e levá-lo a modificar suas atitudes (p. 148).

O Edital do PNLD 2017 aponta para o “caráter educativo da língua estrangeira” (BRASIL, 2015a, p. 49), de modo a “garantir uma formação cidadã.” Os materiais, nesse sentido, devem levar o aprendente a desenvolver consciência crítica. (p. 50).

O Edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015b) prevê que os materiais devem levar ao “desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica” e à prática do respeito e acolhimento do outro” (BRASIL, 2015b, p. 40), assim como ao exercício da cidadania (p. 38).

O Edital concebe o ensino da LE no ensino médio como “a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais (BRASIL, 2015b, p. 39).” Tal engajamento deve preparar o indivíduo para o “exercício da cidadania” (p. 39).

A análise dos documentos nos mostrou que o caráter formativo da LE está bastante presente nas políticas existentes. No ensino fundamental, como já explicado anteriormente, ainda que se considere que a formação é o eixo norteador, o documento prioriza a discussão sobre a função social da LE.

Os documentos do ensino médio, por sua vez, estão em consonância com a LDB e as diretrizes para o ensino médio, promovendo o desenvolvimento da cidadania, formação integral do indivíduo e aceitação da diversidade.

O quadro 10 resume as considerações desta subseção:

QUADRO 10- Objetivos educacionais

PCNEF	Promover a autopercepção como ser humano e cidadão Aguçar a percepção Ampliar a consciência crítica sobre a linguagem Contribuir para a construção da cidadania
PCNEM	Garantir acesso ao conhecimento Promover a formação de indivíduos Promover a formação dos cidadãos
PCN+	Refletir sobre cultura e bens de cidadania
OCEM	Promover a formação da cidadania- leva à inclusão social Estimular a mente aberta para o novo Garantir um papel educativo Levar o aluno a ver-se como sujeito Modificar atitudes
OCEM-L. Esp.	Garantir o acesso ao conhecimento Levar à formação do indivíduo Levar à formação do cidadão
PNLD 2017	Garantir o caráter educativo da LE Promover a formação cidadã
PNLD 2018	Levar à reflexão crítica Promover o respeito e acolhimento do outro Levar ao exercício da cidadania
ENEM	-----

(elaborado pela autora)

4.2.1.6 Objetivos práticos

Almeida Filho (2016) descreve como objetivos práticos os seguintes: a) para ter mais êxito na vida; b) para aprender a língua viva [...] conversível em possibilidades de contatos, empregos, oportunidades de viagens, crescimento dos conhecimentos geral e específico; c) para socializar na vida real; d) interagir com professores e colegas; e) para se comunicar com quem quer que seja; e) para realizar trabalhos solicitados ou pessoalmente propostos.

Os documentos analisados apontam alguns objetivos práticos para o ensino de LE. Os PCNEF, por exemplo, defendem que a LE é fundamental “para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia, etc (BRASIL, 1998, p. 38).” Além disso, tem utilidade para o “mundo dos negócios” (BRASIL, 1998a, p. 65) e para “poder atuar em situações diversas (p 67).”

Os PCN+ (2002a, p. 93), por sua vez, defendem que a aprendizagem da LE é útil para que o aprendente saiba usá-la em situações da vida contemporânea.

O documento remete ao “caráter prático” do ensino da LE (BRASIL, 2002, p.94), porém o compreende como focado em funções comunicativas.

Os PCNEM retomam a função do EM prevista na LDB de possuir um “compromisso com a educação para o trabalho” (BRASIL, 2000, p. 27). E, para cumprir tal função, os PCNEM preveem que os alunos devem ter acesso àqueles conhecimentos que, de certa forma, mais ou menos imediatos, serão exigidos pelo mercado de trabalho (p. 27).”

As OCEM afirmam que o mercado de trabalho não deva ser negligenciado, no aprendizado de uma LE, embora não seja o foco principal (BRASIL, 2006, p. 119). Além disso, afirma que o ensino de LE deve levar o aluno a “enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (p. 92)”.

As OCEM- Língua Espanhola afirmam que o “foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominantemente, na preparação para o trabalho [...] (BRASIL, 2006b, p. 147).” Já nos PNL D 2017 e 2018 não há qualquer menção a objetivos práticos.

Na realidade brasileira, a aprovação no vestibular ou ENEM é um objetivo prático do ensino de línguas. Os documentos do ensino médio referem-se ao vestibular da seguinte maneira:

a) As OCEM mencionam que todas as habilidades devem ser ensinadas nas três séries do ensino médio, mas admite que o ensino da leitura seja intensificado no terceiro ano, “com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular (BRASIL, 2006a, p. 111).”

b) Já as OCEM-Língua Espanhola apontam que “o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação [...] para a superação de provas seletivas como o vestibular (2006b, p. 147).”

QUADRO 11- Objetivos práticos

PCNEF	Promover o acesso igualitário no mundo acadêmico, tecnologia e negócios Levar o aluno a atuar em situações diversas
PCNEM	Promover o acesso a conhecimentos úteis no mercado de trabalho
PCN+	Levar o aluno a agir nas situações da vida contemporânea Caráter prático do ensino de LE- funções comunicativas
OCEM	Preparar para o mercado de trabalho- foco secundário Enfrentar desafios cotidianos
OCEM- L. Esp.	Foco não pode ser mercado de trabalho ou vestibular
PNLD 2017	Não há
PNLD 2018	Não há
ENEM	Não há

(elaborado pela autora)

A análise dos documentos nos mostrou que, no EFund, os PCNEF mencionam os objetivos práticos de maneira genérica, tal como “atuar em situações diversas”. No entanto, o documento defende o ensino focado na leitura, o que é justificado pela falta de utilidade da LE para grande parte da população brasileira.

Ao mesmo tempo, o documento defende que a LE garante “acesso igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e “tecnologia”. Parece-nos haver uma incoerência nesse raciocínio. Se a LE é um meio de acesso a diversas realidades, como defender que ela não tenha utilidade para grande parte da população?

No ensino médio, por sua vez, os documentos são explícitos ao conferirem caráter secundário aos objetivos práticos, como vestibular e mercado de trabalho, ainda que a LDB e a Resolução 4 prevejam que o EM tem a função também de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

No entanto, parece-nos que a ideia dos documentos do EM, ao proporem o ensino de LE para comunicação, estão contemplando também o acesso ao vestibular e ao mercado de trabalho, ainda que não defendam a preparação explícita para essas realidades.

4.2.1.7 Objetivos psicológicos

Os objetivos psicológicos descritos por Almeida Filho (2016) não foram contemplados de maneira detalhada nos documentos analisados, mas podem ser considerados implícitos em alguns outros objetivos. Por exemplo, um objetivo cultural que leve o aluno, ao conhecer outra língua, “aprender sobre si” envolve questões psicológicas.

4.2.2 Documentos voltados à formação e avaliação de professores

A inclusão neste estudo dos documentos que regem a formação de professores deveu-se ao fato de que a formação é parte fundamental de uma PoELin. Entretanto, como mencionado anteriormente, optamos por analisar apenas os documentos orientadores (e, portanto, mais genéricos) da formação de professores, o que nos dá alguma ideia superficial sobre os objetivos para a formação.

Conforme mencionado no referencial teórico, desde a promulgação da LDB, busca-se garantir que todos os professores da Educação Básica tenham formação em suas áreas de atuação.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica prevista no Decreto 8752/16 (e no Decreto 6755/09) e o PARFOR, previsto na Portaria 9/2009 (BRASIL,

2009c) foram iniciativas importantes nessa direção. No entanto, podemos inferir, tendo em vista a publicação do PNE (2014), instituído pela Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014c), que tais políticas não atingiram o resultado esperado.

O PNE, em sua meta 15, estipulou o prazo de um ano para que houvesse “efetivamente uma política de formação dos professores da educação”, levando-nos a concluir que, a despeito das políticas anteriores, ainda não havia, em 2014, política efetiva de formação. Para o cumprimento da meta, o Plano previu as seguintes estratégias:

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação em articulação com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de Educação Básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem

Para a formação continuada, o Plano traçou uma estratégia (18.2) de

implantar, nas redes públicas de Educação Básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a) com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

Como vimos na subseção anterior, os objetivos traçados para o ensino de LE nos documentos para a Educação Básica não são tão claros sobre eles e apresentam divergências entre si. No entanto, podemos destacar aspectos comuns a eles, como por exemplo, a formação do cidadão na categoria de objetivos educacionais. Para que o ensino de LE alcance seus objetivos, é importante que os professores sejam preparados para desenvolver em seus alunos a formação cidadã, se assim se propõem os documentos da Educação Básica.

Buscamos, nesta seção, analisar as políticas de formação inicial e continuada, a fim de verificarmos em que medida elas caminham nessa direção.

No que se refere à formação inicial, há poucos elementos na legislação analisada que nos levem a afirmar que os objetivos previstos para os cursos de formação estão em consonância com as habilidades necessárias para os professores da Educação Básica.

As diretrizes curriculares para os cursos de Letras, por exemplo, previstas nos Pareceres CNE/CES 492 de 3/04/2001 (BRASIL, 2001) e 1363 de 12/12/2001 (BRASIL,

2002b), apresentam competências e conteúdos curriculares genéricos para os bacharéis em Letras.

Ambos os pareceres adotam como princípios a flexibilidade curricular e o respeito à diversidade de conhecimento do aluno. Assim, nos termos do Parecer CNE/CES 492, cada instituição estipulará seu currículo, que deve ser aprovado pelo seu próprio colegiado (BRASIL, 2001a, p. 30).

Segundo o parecer 492 (BRASIL, 2001a, p. 30), o “objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens [...] e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.”

Ademais, “o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001a, p.30).”

O Parecer 492, além disso, ressalta que, no caso das licenciaturas, “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001a, p. 32).”

Já as diretrizes curriculares para o curso de Licenciatura, previstas na Resolução n. 2 de 01/07/2015, preveem a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A Resolução também estipula a carga horária dos cursos de licenciatura e defende a articulação teoria-prática.

No seu artigo 13, a Resolução (BRASIL, 2015c) prevê que

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No entanto, a análise da Resolução, bem como das demais políticas voltadas à formação, nos dá poucos elementos para que afirmemos que elas estão em consonância, na

prática, com pelo menos alguns dos documentos que orientam o ensino de LE na Educação Básica.

Com relação ao exame que avalia os cursos superiores, somente em 2014 houve a avaliação dos cursos de Licenciatura em Letras- Inglês e Língua Espanhola.

A Portaria Inep n. 259 de 2/06/2014 definiu as regras para o exame que avalia o curso de Língua Espanhola. Segundo a Portaria (BRASIL, 2014a, art. 5), a referência adotada para o perfil do profissional de Letras envolve aquele que possui competência linguística e intercultural, a “capacidade de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico” e também uma conduta reflexiva sobre metodologias de ensino de línguas.

Já a Portaria Inep 260 de 2/06/2014 descreve como referência de profissional aquele que tem, dentre outros, a “competência intercultural crítica [...]”, “atitude reflexiva diante da articulação e da transposição de questões teóricas e práticas no pensar e no agir de forma crítica, tendo em vista situações de diversos contextos de exercício da profissão (BRASIL, 2014b)”.

Como vemos, não podemos afirmar, apenas com as orientações da Portaria, que efetivamente são avaliadas as habilidades necessárias para o professor desenvolver o ensino que se quer nas políticas para o ensino de LE na Educação Básica.

No que se refere à formação continuada, como apontado no referencial teórico, as políticas para formação preveem parcerias com instituições públicas de ensino superior, por intermédio da CAPES. No *site* da instituição, verificamos a existência de vários programas destinados à formação inicial e continuada de professores. Há, por exemplo, o PIBID-programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência. No entanto, o único programa com foco específico nos professores de idiomas é o “Idiomas sem Fronteiras, regulado pela Portaria n. 30 de 26/01/16, que prevê, em seu artigo 1 (BRASIL, 2016c):

Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF, com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país. (grifo nosso)

Como vemos, o programa contempla os professores da rede pública da Educação Básica. No entanto, a legislação do ISF nos dá indicação de que os objetivos propostos para o

curso de formação vão de encontro aos estipulados pelas políticas de ensino de LE na Educação Básica.

Por exemplo, em seu artigo 2, são mencionados, como objetivos do programa, “promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização⁶⁰ nas IES [instituições de ensino superior] e nas escolas brasileiras.”

Ora, a “internacionalização” pressupõe uma integração entre o ensino superior brasileiro e outros no exterior. O Programa IsF, para os alunos de graduação, tem como objetivo habilitá-los a estudar em universidades fora do país. Com relação aos professores da Educação Básica, não há um propósito claro de capacitá-los para exercer a docência. Não há dúvida, é claro, que, somente se desenvolver sua competência comunicativa na LE, o professor estará apto a ensinar a língua-alvo. No entanto, o que queremos dizer aqui é que o programa não contempla especificamente o desenvolvimento de habilidades no professor que o levem a promover um ensino que leve seus alunos a atingir os objetivos propostos nas políticas para o ensino de línguas.

Para que tenhamos efetivamente uma PoELin, precisamos assegurar que os cursos da formação, sejam eles de tipo inicial ou continuada, desenvolvam nos professores as habilidades necessárias para que promovam o ensino de LE que leve seus alunos a atingir os objetivos traçados nas políticas para os segmentos da Educação Básica.

Para certificarmos-nos de que os cursos oferecidos atualmente cumprem esse requisito, precisaríamos analisar os currículos dos cursos de Letras, Licenciatura e também os cursos de formação continuada existentes no país em outros estudos.

Esta subseção e as subseções anteriores tiveram como objetivo analisar as políticas voltadas ao ensino de LE após a LDB/96. Identificamos, como demonstrado, convergências, contradições e lacunas nas políticas existentes.

Com base em nossas conclusões, elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice B) que foi realizada com especialistas na área de Linguística Aplicada e que opinaram sobre as políticas existentes, com foco nos objetivos para o ensino de LE. Na próxima seção, apresentaremos os dados colhidos nas entrevistas com especialistas, relacionando os dados coletados com as políticas vigentes.

⁶⁰ Definição no Glossário

4.3 Entrevistas com especialistas

O roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice B), realizada com os especialistas, foi elaborado com base nos resultados obtidos na análise documental, apresentados na seção anterior.

Como descrito no capítulo metodológico, os especialistas foram escolhidos pelo critério de envolvimento com questões de política de ensino de línguas (seja em suas pesquisas, seja pela participação em congressos/ seminários sobre políticas). Três participantes concordaram em participar da pesquisa, na condição de anonimato e foram nomeadas por pseudônimos: Álvaro Fonseca, Henrique Junqueira e Maria Ignez Bueno. Nesta seção, apresentamos as respostas dos especialistas às perguntas realizadas.

A primeira pergunta referiu-se à LDB/96. Como vimos na análise documental, a LDB retomou a obrigatoriedade do ensino de LE, a partir do sexto ano do EFund, o que foi elogiado por linguistas aplicados (PAIVA, 2003; LEFFA, 2011). O legislador, entretanto, não estipulou, na própria lei, ou em lei posterior, objetivos para o ensino de LE no país, o que reconhecemos como uma lacuna importante a ser sanada, se desejamos caminhar na direção de uma PoELin.

Gimenez (2011), Almeida Filho (2012) e Rajagopalan (2013) reconhecem a importância de (re) discutirmos esses objetivos.

Sobre esse tema, os especialistas manifestaram opiniões diversas. Henrique Junqueira, por exemplo, considera que não há uma ausência, já que a própria LDB “[...] prevê uma lei complementar para regulamentar as especificidades de cada disciplina”. Henrique Junqueira reconhece que os objetivos foram traçados em documentos posteriores como “[...] os Parâmetros Curriculares (PCN), depois as Orientações Curriculares (OCEM) e agora as BNCC.”

Já Álvaro Fonseca ressalta que não há “uma clareza total” sobre quais são os objetivos para o ensino de LE e acrescenta que determiná-los requer “uma análise mais cuidadosa da situação dos múltiplos contextos brasileiros”, o que não é tarefa simples. Ele inclusive sugere que diante da existência de contextos tão distintos no Brasil, talvez num primeiro momento, ao estipularmos os objetivos, eles poderiam ser diferentes, dependendo da realidade local.

Maria Ignez Bueno, por sua vez, considera que essa ausência “vem da desvalorização, [...] da falta de interesse do governo no ensino de LE”. Ela também pondera que o tamanho do

país é um dificultador para o estabelecimento de objetivos, mas considera que isso não pode ser um obstáculo intransponível, já que “as dificuldades são feitas para serem vencidas”.

A segunda pergunta referiu-se ao fato de que a LDB/96 optou por não determinar quais línguas devem ser ensinadas no país e deixou a cargo de cada comunidade a escolha da LE que mais se adeque àquele contexto, respeitando-se a pluralidade linguística e a diversidade local. Henrique Junqueira, Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno são favoráveis à opção do legislador.

Maria Ignez Bueno afirma que sempre há uma língua hegemônica (que deve ser reconhecida em estudos da área) num determinado momento histórico e defende que ela deva ser ensinada para todos. No momento, segundo Maria Ignez Bueno, essa língua é o inglês. Rajagopalan (2013) também reconhece a importância do ensino do inglês, uma vez que “a língua inglesa é a que mais circula no mundo”. Entretanto, Maria Ignez Bueno defende que o aluno “deveria ter possibilidades de escolha”, “opção de [aprender] outras línguas”.

Já Álvaro Fonseca reconhece que “certas línguas são mais valorizadas em certas épocas”. No entanto, considera que os estados, os diferentes contextos podem escolher a LE a ser ensinada. Para ele, “quais línguas, em que ordem, com que frequência, com que vigor, aí a gente [...] pode deixar pros estados debaterem ou [...] pros vários contextos.”

Henrique Junqueira afirma que as línguas a serem ensinadas não podem ser determinadas por lei, tendo em vista que “a pluralidade linguística e respeito à diversidade local são de suma importância”. Ele afirma que “foi bem acertada a decisão da lei”.

Maria Ignez Bueno compartilha da mesma visão e acrescenta que “[...]os alunos, eles deveriam ter a oportunidade de escolha [...] [deveria haver] mais de uma língua estrangeira que eles pudessem escolher”.

A análise documental revelou que, apesar da liberdade de escolha prevista na LDB, as políticas como ENEM e PNLD são voltadas para duas línguas específicas: Inglês e Espanhol. Ao serem perguntados sobre essa contradição, os especialistas mostraram pontos de vista diversos.

Álvaro Fonseca considera que “o mundo prático”, ao criar a necessidade do aprendizado de uma LE, leva uma certa comunidade a incluí-la no currículo. Desse modo, as políticas como ENEM e PNLD não estariam minando a possibilidade de escolha da língua a ser ensinada. Segundo Álvaro Fonseca, “existe uma bolsa de línguas e [...] elas têm um valor diferente em cada época [...] e a “sociedade tem [...] liberdade para ir pondo, trocando, experimentando [diferentes línguas]. Ele destaca que “a população brasileira valoriza a

aprendizagem de uma outra língua e julga que isso é parte de uma educação de boa qualidade, uma educação completa.”

Henrique Junqueira defende que a liberdade de escolha depende “dos costumes, das práticas de sala de aula, da cultura escolar [...]” Para Álvaro Fonseca, não deve haver discussão quanto à existência da LE no currículo, o que se deve discutir são os critérios para escolher as línguas. Para ele, outras línguas podem ser ensinadas, independentemente de estarem no exame nacional. Álvaro Fonseca considera que a relevância do ensino de uma língua em determinado contexto determina-se pelo “mundo prático”, ou seja, a própria comunidade perceberá sua importância, independentemente de estar num exame nacional ou não.

Maria Ignez Bueno, por sua vez, afirma que “quando você coloca um exame nacional, de âmbito nacional, como por exemplo o ENEM e só tem inglês ou espanhol, de uma maneira ou de outra você sim, você já está matando a possibilidade de outras línguas”. No entanto, Maria Ignez Bueno não acha isso tão negativo. Para ela, a logística de um exame nacional impede que haja várias LE sendo contempladas. Assim, a LE que deve aparecer no exame é a língua considerada de maior importância para aquela sociedade. No entanto, ela considera que as escolas devam ainda oferecer o ensino de outras línguas para “quem se interessa”.

A quarta pergunta referiu-se às diferenças de objetivos para o EFund e EM.

A LDB, Resolução 4/2010 e Resolução 7/2010 estabelecem que o grande objetivo do ensino fundamental é a formação básica. Já o ensino médio, de acordo com a LDB, a Resolução 2/2012 e Resolução 4/2010, deve consolidar o que foi trabalhado no ensino fundamental, formar integralmente o indivíduo e prepará-lo para a cidadania e o mercado de trabalho.

Assim, de maneira geral, há objetivos próprios para os dois segmentos. Ao serem perguntados se essas especificidades também deveriam existir no ensino de LE, os especialistas apresentaram visões distintas sobre o tema.

Henrique Junqueira defende que “as línguas estrangeiras devem se adaptar ao currículo e não o contrário.” Dessa maneira, no ensino fundamental, as LE devem estar voltadas à formação básica. No ensino médio, Henrique Junqueira destaca a importância de se “proporcionar uma visão humanística”.

Álvaro Fonseca considera que, no EFund, o ensino de LE tem “natureza introdutória”. Ele afirma que ensinar LE

é mostrar a língua, é se acomodar ao sistema fonológico, é aprender fatos iniciais sobre a língua, sobre a cultura, é já fazer pequenos ensaios falando, é (+) falando de si na língua, se apresentando, conhecendo gente, estudando as disciplinas que eles

estão estudando, aspectos do que eles estão estudando nas disciplinas, na out., nessa língua, então numa aula de geografia nessa língua, pros alunos perceberem que uma língua é verdadeira, ela serve pra pessoas até estudarem, fazerem coisas de verdade, não é de mentirinha, não é uma coisa que a gente estuda só pra esquecer.

A continuidade entre os segmentos prevista na lei é defendida por Henrique Junqueira, ao afirmar que “[deve haver] pontos de ligação entre os dois graus de ensino”, bem como por Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno. Álvaro Fonseca também reconhece que “deve haver objetivos específicos” para o ensino de LE nos diferentes segmentos.

Maria Ignez Bueno afirma que “[...]os objetivos gerais [do ensino de LE] seriam os mesmos [nos dois níveis], os grandes objetivos, os objetivos mestres.” No entanto, poderíamos ter objetivos específicos para cada segmento.

As OCEM, por exemplo, são explícitas ao afirmarem que o foco do ensino de LE no segmento não pode ser a preparação para o trabalho. Para Henrique Junqueira, o ensino de LE no EM não deve estar limitado apenas à preparação para a cidadania e o trabalho, mas o EM “deve também proporcionar uma formação humanística”.

Já Álvaro Fonseca defende que o ensino de LE no EM deve priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa (assim como no EFund), porém pode promover atividades relacionadas aos dois caminhos possíveis para o aluno: o mercado de trabalho e a universidade. Ressalta ainda que as atividades promovidas no ensino de LE devem ser desenvolvidas,

preparando [o aluno] pro trabalho, preparando pro estudo, preparando pra pesquisa, a língua como alimento da no movimento da produção do conhecimento já no segundo grau

E também alguma coisa já ligada à profissão, uma coisa pequena, né, ler coisas específicas sobre máquinas, umas coisas assim diferentes que o aluno já vai se orientar ou para o trabalho e eventualmente os alunos de classe média geralmente gostam de focar (inaudível) no caminho da universidade

Álvaro Fonseca afirma que o importante “é conectar os níveis de maneira que a gente [...] saiba onde a gente para numa, entra na outra [...]”. Álvaro Fonseca aponta que

No Brasil hoje a gente não tem nem essa distinção nem as metas nem articulação nem os exames, então é tudo feito de maneira muito desordenada, de maneira que o nosso trabalho profissional é jogado fora em grande parte, nós perdemos esse trabalho precioso, nossa energia pessoal e os nossos ideais, a nossa coisa profissional vai por terra porque não há/ A gente não tem exigência, não tem foco nos níveis.

A quinta pergunta relacionou-se à questão discutida na análise documental sobre o ensino voltado para a leitura. Nesse ponto, as opiniões dos especialistas são divergentes.

Henrique Junqueira defende que ensinar leitura é uma “proposta realista e instrumental” e, portanto, deve ser aplicada na Educação Básica, o que vai ao encontro do que defendem os PCNEF. Para ele, a “LE não é mais importante do que as outras disciplinas do currículo, no contexto escolar”.

Já Álvaro Fonseca defende o ensino de habilidades integradas. Segundo ele,

Podemos ensinar leitura, podemos ter até uma ênfase maior. Escolher mais coisas feitas com leitura, mas mas nunca dizer que é leitura, é a leitura indo pra oralidade, a oralidade indo para o texto, escrita, o resumo do texto voltando para a oralidade então. É esse trânsito de uma coisa com outra é isso que é, que está digamos, no nosso cenário hoje. Então, ensinar leitura, não. Ensinar leitura como habilidade está da época, digamos, fora do padrão teórico da nossa época (+)

Álvaro Fonseca acredita, assim, que a LE “deverá ser ensinada para o seu USO”, o que pressupõe uma abordagem mais comunicativa, que vai levar o aluno a “chegar a uma capacidade de uso da língua, de usufruição da língua [...]”.

Maria Ignez Bueno, por sua vez, acredita, assim, como Álvaro Fonseca, que a língua deve ser ensinada para a comunicação. Segundo ela, o objetivo do ensino de LE “teria que ser [...], tornar o aluno, contribuir, para auxiliar o aluno a desenvolver competência comunicativa na língua”. Maria Ignez Bueno afirma que o ensino somente da leitura “é um objetivo incompleto, é um objetivo manco, e é um objetivo que, pelo contrário, não é realista, porque nós não usamos a LE somente pra ler não é, e ninguém, os alunos também não querem aprender só a ler [...]”.

Maria Ignez Bueno ainda chama atenção para o fato de que a escolha pela leitura é o caminho mais fácil, uma vez que ao se “optar por trabalhar de uma maneira diferente, de uma maneira mais holística, mais voltada pra comunicação, isso vai implicar uma série de outras coisas como, por exemplo, formação de professores.”

A sexta pergunta referiu-se à previsão existente em todas as políticas analisadas, de que o ensino seja realizado de maneira interdisciplinar. A interdisciplinaridade é vista como um bom caminho, um caminho possível para o ensino de LE pelos três participantes de nossa pesquisa. Álvaro Fonseca a considera um caminho possível no ensino de línguas nos dois segmentos da Educação Básica. No EF, ela serve para que os alunos percebam que “uma língua é verdadeira, ela serve pra pessoas até estudarem, fazerem coisas de verdade, não é de mentirinha, não é uma coisa que a gente estuda só pra esquecer no mês seguinte”. Já no EM, a interdisciplinaridade leva o aluno a preparar-se para o trabalho, para a pesquisa.

Henrique Junqueira também vê a interdisciplinaridade como uma “excelente saída” para o ensino de LE na educação escolar.

Maria Ignez Bueno, ainda que ressalte a dificuldade de se trabalhar de maneira interdisciplinar, acredita que esse é um caminho bastante positivo: “É um sonho né. Ter uma escola assim e não só com a LE, mas em todas as disciplinas, que houvesse esse modo de ensino, eu acho que faria tanto sentido pro aluno. Acho que o aluno ia perceber tanto sentido. Seria muito bom”.

Destacamos aqui o que compreendemos por interdisciplinaridade. Tradicionalmente, na prática, a palavra é utilizada para designar a discutir um tópico de outra disciplina do currículo, em LE, geralmente utilizando-se material autêntico sobre o tema. No entanto, consideramos que a interdisciplinaridade pode ir além da mera discussão de tópicos. O professor de LE pode utilizar-se de conhecimento de outras áreas para, de maneira dialógica, construir com seus alunos conhecimento. Almeida Filho⁶¹ exemplifica esse conceito de interdisciplinaridade citando a possibilidade do professor de LE construir, com seus alunos, na aula de LE, um experimento em ciência, uma narrativa histórica, descrição de fatos geográficos.

A sétima pergunta teve como foco o ensino de língua voltado à formação, preconizado em todos os documentos voltados ao ensino de LE.

Henrique Junqueira acredita que a formação é parte do ensino de LE na escola. Se assim não o fosse, a LE “teria que sair do currículo e se restringir aos cursinhos”.

Álvaro Fonseca acredita que “as disciplinas, elas existem no currículo para fazer o que elas são pensadas para fazer. Quem trabalha com ensino de línguas vai ensinar línguas, então nós temos que fazer isso”. Esse especialista acrescenta: “existe um objetivo maior da escola que é compatibilizar a educação que vem das famílias com uma educação mais formal, com certas disciplinas” e ele afirma que essa formação deve ser desenvolvida também por todas as disciplinas, mas como um “objetivo secundário”.

Para Álvaro Fonseca, o “forte” da disciplina é ensinar a língua, o que requer um professor que “saiba a língua, que saiba trabalhar, que saiba instruir essa língua, ajudar as pessoas que estão aprendendo [...]”.

Maria Ignez Bueno acredita que esteja havendo uma confusão sobre o papel da escola. Segundo ela, há coisas que deveriam ser aprendidas fora da escola e que estão sendo

⁶¹ Informação verbal

equivocadamente transferidas como sendo de responsabilidade da escola. Por esse motivo, ela acredita que, prioritariamente, a LE deva ensinar língua, em primeiro lugar.

Por fim, ao responderem se todas as categorias de objetivos propostas por Almeida Filho (2012; 2016), deveriam ser trabalhadas na escola, os entrevistados tiveram opiniões diversas.

Para Álvaro Fonseca, os objetivos linguístico-comunicativos devem ser o principal objetivo do ensino de LE. Segundo ele,

[...] eu tenho pensado que as disciplinas elas existem no currículo para fazer o que elas são pensadas para fazer. Quem trabalha com ensino de línguas vai ensinar línguas, então nós temos que fazer isso. Quem ensina química faz química então a gente poderia ter um professor na escola que fizesse as misturas, mistura química com história, mistura matemática com química, língua estrangeira com língua portuguesa então a gente poderia até fazer isso. Mas as disciplinas elas são tidas como organizadoras da experiência organizacional então os professores têm de ser especialistas nisso.

Álvaro Fonseca defende que os objetivos linguístico-comunicativos são “os que mais nos ocupam” enquanto professores de língua. Eles devem ser os objetivos almejados. Os demais objetivos devem ser trabalhados indiretamente, “subliminarmente”. Álvaro Fonseca afirma:

os objetivos de língua em si são os digamos, os mais fortes, eles vão nos ocupar a maior parte do tempo e os outros, ou eles já estão acoplados lá e a gente não precisa, fazer coisas específicas para que eles se deem, pra que eles ocorram, ou a gente tem de fazer coisas às vezes em separado, ou por cima, num numa outra, num outro momento, né, mas em vários deles eu estou pensando na formação do aluno,

O entrevistado afirma ainda:

[...] não é pra fazer em português, dando um texto e fazendo tudo em português. É pra eles falarem disso na língua, escreverem pra alguém falando disso, lerem e comentarem, tomarem uma posição na outra língua, o que é difícil. Quanto mais a gente traz elementos digamos temáticos, mais o volume de ensino da língua aumenta

Quanto aos objetivos psicológicos, Álvaro Fonseca afirma que

essa questão psicológica, quando a língua está em movimento, nós já estamos experimentando a língua e seus efeitos em nossa psique, então talvez o que o professor tenha de fazer, às vezes, é dar uma explicação, é acomodar isso, dizer aos alunos se eles se sentem incomodados com isso, se eles estão preocupados, discutir isso [...] em momentos reflexivos.

Álvaro Fonseca, inclusive, sugere que os objetivos que não são essencialmente linguístico-comunicativos deveriam ser trabalhados em um curso para a “formação de alunos”. Ele acredita que, no futuro, esse tipo de curso poderia existir, como explicitado no trecho abaixo:

Que é outra coisa que eu acho importante, que vai ser importante no futuro, ainda é um pouco cedo, mas daqui a uns anos nós vamos fazer formação de alunos. Vai haver um livrinho, que os alunos vão ler, (inaudível) vão discutir como é que a gente se sente, a gente (inaudível) aprendendo uma nova língua. No começo, a gente fica assim, parece que a gente diz uma coisa, mas diz outra, as pessoas riem da gente e isso nos deixa preocupados. Os alunos precisam entender o que acontece com a gente quando estamos aprendendo línguas.

Maria Ignez Bueno considera que o desenvolvimento da competência comunicativa deva ser o objetivo do ensino de LE, ainda que possa haver objetivos específicos para cada segmento. Os demais objetivos “estão junto, eles acontecem”.

Henrique Junqueira, por sua vez, defende que “todas as contribuições de Almeida Filho são de fundamental importância no contexto escolar [...]. Tais objetivos não entram em desacordo com as atuais diretrizes. Eles dialogam com elas [...]”.

Além das respostas às perguntas formuladas, cabe-nos destacar os comentários dos especialistas sobre a maneira como as políticas são formuladas.

Maria Ignez Bueno ressalta o aspecto negativo do modo como as políticas são implementadas no país. Segundo ela, as decisões “sempre estão muito ligadas a partidos políticos” e não a projetos de Estado. Assim, segundo Maria Ignez Bueno, o que se decide em um certo governo é modificado pelo governo posterior, o que “acarreta uma inconsistência” e até descrédito por parte dos professores, que partem do pressuposto que uma política recém implementada tende a acabar, quando vier um novo governo.

Maria Ignez Bueno também chama a atenção para a ausência de participação popular na implementação das políticas que, geralmente, são feitas “de cima para baixo”, ou seja, por parte do Estado, sem a consulta ou participação popular.

Por fim, Maria Ignez Bueno acredita que o mais importante no estabelecimento de políticas públicas é a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Ela afirma que

Na formação de professores você tem até outras perspectivas, de acordo com Almeida Filho, por exemplo, elaboração de material [...] bem como avaliação, tudo está envolvido [...]

A análise dos dados coletados nesta pesquisa mostrou-nos que o tema dos objetivos para o ensino de LE no país ainda gera controvérsia entre os estudiosos da Linguística Aplicada. Não está claro quais objetivos devem ser contemplados, de modo que essa discussão é urgente, para que possamos iniciar a implementação de uma PoELin no país.

As opiniões dos especialistas fornecem subsídios para uma proposta de aperfeiçoamento dos objetivos existentes, nosso terceiro objetivo de pesquisa.

Resumimos, no quadro 12, as respostas dos especialistas para, em seguida, levantar suas propostas:

QUADRO 12- RESPOSTAS DOS ESPECIALISTAS

	Alvaro Fonseca	Henrique Junqueira	Maria Ignez Bueno
Deve ser elaborada lei para estabelecer objetivos?	Sim	Não	Sim
A lei deve determinar qual língua deve ser ensinada?	Não	Não	Não
ENEM/PNLD focam na LI e Espanhol. Isso interfere no respeito às diversidades locais?	Não. O mundo prático traz a necessidade de aprendizado de outras línguas	Não. O mundo prático traz a necessidade de aprendizado de outras línguas	Dificulta. Mas não impossibilita
EM e EFund devem ter objetivos distintos para o ensino de LE?	Sim	Sim	Sim
Foco no ensino da leitura	Não- desenvolvimento da Competência Comunicativa	Sim	Não- desenvolvimento da Competência Comunicativa
Interdisciplinaridade	Sim	Sim	Sim
Foco na Formação	Formação é objetivo secundário	Adequado	Formação é objetivo secundário
Todas as categorias devem ser contempladas?	Prioritariamente os linguístico-comunicativos	Sim	Prioritariamente os linguístico-comunicativos

(elaborado pela autora)

Levando-se em conta as respostas resumidas no quadro, apresentamos os aspectos das políticas atuais que, na opinião dos especialistas entrevistados, devem ser mantidos e outros que devem ser alterados.

Os aspectos das políticas que devem ser mantidos são os seguintes:

- a) os exames nacionais podem contemplar línguas específicas;
- b) as línguas a serem ensinadas não devem ser determinadas por lei;
- c) o ensino de LE deve ser realizado de maneira interdisciplinar.

As possíveis modificações apresentadas pelos especialistas são as seguintes:

- a) é necessária rediscussão sobre o estabelecimento de objetivos para o ensino de LE por meio de lei;

- b) o objetivo de ensino de língua com caráter formador deve ser rediscutido e especificado;
- c) o ensino de uma única habilidade (leitura) deve ser rediscutido;
- d) Deve haver uma articulação entre os objetivos do ensino de LE no EFUnd e EM;
- e) Os objetivos para o ensino de LE no EFund e EM podem ser distintos, respeitando-se as especificidades de cada segmento.

4.4 Triangulação de Dados

Nesta seção, triangulamos os dados coletados nas entrevistas com especialistas, com os dados da análise documental, bem como com a pesquisa bibliográfica.

Defendemos, neste estudo, que a PoELin faz parte da política de *status* de uma Política Linguística (VIDOTTI, 2012), sendo ambas Políticas Públicas, que consistem naquilo que os governantes fazem ou deixam de fazer (DYE, 1972).

Em nosso país, os resultados insatisfatórios obtidos no ensino de LE podem ser atribuídos, entre outras coisas, ao fato de que não possuímos uma PoELin para todo o país (PAIVA, 2003, p. 56), compreendida como “um plano premeditado, explícito e oficial” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 113). Não há, em outras palavras, uma “política pública” (OLIVEIRA, 2011), “clara e bem elaborada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 152). Essa ausência de uma política oficial, articulada e explícita, relatada pelos teóricos acima mencionados, foi também constatada em nossa pesquisa documental. Pautados em Almeida Filho (2015), consideramos que uma PoELin instalada pressupõe ações em sete áreas distintas: NIDERF (Níveis de Desempenho e num Referencial de Línguas), FIC (Formação Inicial e Continuada dos Agentes), DIROL (Diretrizes para a Oferta de Línguas), GECERT (Grandes Exames e Certificações), EXPEL (Experiências e Lugares de Ensino-Aprendizagem), PLANGEST (Planejamento e Gestão de Políticas) e MEA (Materiais de Ensino e Aprendizagem). Essas categorias foram confirmadas como necessárias e suficientes neste estágio do nosso desenvolvimento na Área de Ensino de Línguas. Como visto na seção 4.1, atualmente, no Brasil, não há políticas implementadas em todas essas áreas e as políticas que existem não estão articuladas de maneira orgânica, especialmente no que tange aos objetivos traçados para o ensino de LE.

Na perspectiva PLANGEST, não existe um órgão que esteja efetivamente voltado a “pensar” sobre o ensino de LE no país. Não possuímos um órgão gestor e muito menos uma

equipe de especialistas que possa implementar e gerenciar políticas específicas para o ensino de LE.

Atualmente, as políticas voltadas ao ensino de LE não são gerenciadas por um órgão governamental, à exceção do PNLD, que está sob a responsabilidade do FNDE. Ainda assim, a avaliação dos livros didáticos a serem distribuídos é realizada por universidades públicas, sob a coordenação do MEC. A realidade é que as políticas voltadas especificamente ao ensino de LE nem sempre contam com uma discussão ampla que envolva os professores de línguas de diversos locais do Brasil e acabam por refletir crenças e ideologias de grupos específicos formados por acadêmicos de universidades.

Esse ponto talvez seja um dos mais relevantes quando se trata de Política Pública no Brasil. Como bem ressaltou Maria Ignez Bueno, as políticas estão “muito ligadas a partidos políticos”. Como ressaltava Cassiano (2007), quase não temos Políticas de Estado, que perdurem independentemente de governos ou partidos políticos. As políticas, ao contrário, parecem servir a determinados grupos que estão momentaneamente no poder. Quando grupos distintos assumem o poder, acabam por paralisar todas as políticas implementadas anteriormente. É o que Maria Ignez Bueno denominou “inconsistências”.

Essa falta de continuidade entre políticas implementadas por diferentes governos, que por sinal ocorre não só na área da educação, pôde ser constatada durante a elaboração desta dissertação. A promulgação do Decreto 8752/16 (que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) deu-se em 9 de maio de 2016 e pressupunha a sua regulamentação em 60 dias. Três dias após a promulgação do Decreto, entretanto, a então presidente Dilma Rousseff foi afastada e, por conseguinte, foi afastada também a equipe do Ministério da Educação. O fato é que decorridos os 60 dias, não houve qualquer regulamentação por parte do MEC, o que é um pequeno exemplo de como as políticas ainda estão ligadas a governos. Talvez a única política de Estado que temos na área de LE seja, como defende Cassiano (2007), o Programa Nacional do Livro Didático, que vem resistindo a mudanças de governo e é um exemplo de política bem sucedida (ainda que não imune a críticas). É importante que as Políticas Públicas possam ser avaliadas e reformuladas, para seu constante aperfeiçoamento, o que só é possível se elas não forem extintas apenas pelo fato de terem sido implementadas por governos anteriores.

A maneira como as políticas são implementadas revela também pouquíssima participação dos profissionais, como ressaltado por Maria Ignez Bueno. Os professores, alunos, pesquisadores envolvidos na área de ensino-aprendizagem de línguas têm pouca ou nenhuma influência nas decisões tomadas pelo governo.

Defendemos na pesquisa relatada nesta dissertação que uma Política de Ensino de Línguas, enquanto Política Pública, possa ser implementada pelo Estado (CALVET, 1996; SCHMIDT, 2006; GRIN, 2002;), no seu nível de abrangência. Isso não significa que deva ser imposta de maneira arbitrária. O Estado deve atender aos anseios da sociedade, especialmente daqueles que serão atingidos pelas políticas. A sociedade pode participar da elaboração de uma política de maneira ativa, seja por meio de reivindicações, instrumentos como consultas públicas e até mesmo implementando políticas locais que podem se tornar oficiais, a partir do momento em que sejam reconhecidas pelo Estado.

Os documentos voltados ao ensino de LE existentes atualmente apresentam, em suas introduções, um pequeno histórico de sua elaboração. Na introdução dos PCNEF, por exemplo, ressalta-se que “inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais (BRASIL, 1998).” Além disso, o documento abre a possibilidade de reformulação para que a política possa ser “revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.”

No entanto, passados dezoito anos da publicação dos PCNEF, sem que tenha havido nenhuma revisão do documento, a despeito das inúmeras críticas que recebeu (apresentadas no referencial teórico) de linguistas aplicados e professores, é de se pensar até que ponto de fato as diversas opiniões e contribuições de especialistas sejam realmente levadas em conta por elaboradores das políticas oficiais.

Ao mesmo tempo, os anseios da sociedade nem sempre conseguem alcançar os elaboradores das políticas. No caso de políticas para o ensino de LE, o papel das associações de professores de LE é essencial para modificar isso.

Maria Ignez Bueno relaciona a não participação de professores na elaboração das políticas à não compreensão dos objetivos por elas delineados. Essa falta de compreensão relatada por Maria Ignez Bueno é, no nosso entendimento, intensificada pelas políticas atuais que, na verdade, não apontam objetivos claros e explícitos para o ensino de línguas e, ao contrário, levam a caminhos muitas vezes contraditórios, como foi demonstrado na análise documental. Assim, sem participar da elaboração das políticas e ao recebê-las prontas, de maneira pouco clara, o professor não sabe que caminho tomar.

Ao contrário, quando uma Política Pública responde aos anseios da sociedade civil, ainda que ela não tenha sido implementada “de baixo para cima”, ela não é uma Política imposta e, pode, por esse motivo, ser melhor compreendida e, portanto, mais eficaz. Uma

política imposta, descendente, ao contrário, pode levar à “resistência, desconsideração ou cumprimento *pro forma*” (BERMAN, 1980, apud MATLAND, p. 153).

O sucesso de uma Política Pública, entretanto, não reside apenas no fato de que ela atende aos anseios da sociedade civil. No caso da obrigatoriedade do ensino de LE, por exemplo, isso é facilmente constatado. A LDB determinou que uma LE seja ensinada, o que legitimou a importância das línguas (PAIVA, 2003). De certa forma, a opção do legislador parece ir ao encontro dos anseios da sociedade em geral, ou pelo menos da camada que tem acesso à instrução de qualidade, como foi explanado por Álvaro Fonseca.

No entanto, ao tornar o ensino de LE obrigatório, o legislador não delineou o objetivo a ser atingido por esse ensino. Não há, portanto, no que tange à elaboração das políticas, qualquer ação, em âmbito legal, na perspectiva DIROL (Diretrizes para a Oferta de Línguas), ou seja, nem a LDB, nem outra lei subsequente ocupou-se de determinar objetivos para o ensino de LE. No entanto, o estabelecimento de objetivos para o ensino de línguas é passo determinante em qualquer Ciclo de Políticas Públicas (Howlett, 2011) e a ausência deles, tanto na LDB como em lei posterior é vista pelos especialistas de diferentes maneiras.

Henrique Junqueira considera que a LDB de fato não precisaria definir objetivos para o ensino de línguas e que isso deve ser feito por lei posterior. De fato, se compreendermos o termo “lei complementar”⁶² de maneira ampla e não jurídica, a LDB prevê a elaboração da Base Nacional Curricular Comum, com seus objetivos de aprendizagens. No entendimento do entrevistado, os documentos existentes para o ensino de LE já descreveram os objetivos. Como já exposto no referencial teórico, entretanto, os documentos citados por Henrique Junqueira são “orientações” e, portanto, não têm força de lei. Assim, consideramos que exista uma lacuna importante no que se refere ao estabelecimento de objetivos. Documentos que são meras orientações não precisam ser cumpridos. O que pode parecer “democrático”, por deixar a critério do professor a sua observância ou não, na verdade é algo prejudicial quando se trata do estabelecimento de políticas públicas, quando se pretende dar um rumo à educação. No caso do ensino de LE, em especial, é fundamental que estipulemos o que vem a ser aprender uma LE, que concepção de língua temos. Como demonstramos na análise documental, além dos documentos atuais não possuírem força de lei, eles apontam para objetivos pouco claros e por vezes contraditórios entre si que não permitem uma continuidade no ensino em todos os segmentos da Educação Básica.

⁶² Juridicamente, uma “lei complementar” é aquela que regulamenta matéria prevista na Constituição Federal, como explicado em: <<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/1010/Lei-Complementar>>.

Tal afirmativa é ratificada por Álvaro Fonseca, ao afirmar que não há no país clareza com relação aos objetivos traçados para o ensino de LE. No entanto, segundo Álvaro Fonseca, a ausência de previsão de objetivos decorre do fato de que estipular objetivos não é “tarefa simples”. Álvaro Fonseca ressalta a importância da realização de estudos que levem à estipulação dos objetivos mais adequados, uma vez que há contextos bastante distintos no Brasil. Concordamos com o entrevistado de que delinear objetivos não é algo simples. Entretanto, isso não nos parece justificar a inércia do Estado em fazê-lo já há tantos anos. Schmidt (1935) e Chagas (1957) já alertavam para a ausência de objetivos no ensino de LE muito antes da promulgação da primeira LDB. Nesse sentido, Maria Ignez Bueno é enfática ao afirmar que “as dificuldades são feitas para serem vencidas”.

A entrevistada considera, na verdade, que a ausência de objetivos legais para o ensino de LE é consequência da desvalorização do ensino de LE, da falta de interesse dos governos, ligada inclusive a questões históricas e questões econômicas.

A LDB, ao tornar o ensino de LE obrigatório, o que, segundo Leffa (2001), é um “ponto positivo” da lei, optou por fazê-lo a partir da 5ª série (atual sexto. ano).

A opção do legislador por estipular o ensino obrigatório pressupõe a ideia de que, por alguma razão, não é relevante que uma criança, antes dos 10, 11 anos, aprenda uma LE. Ainda que polêmica, tal decisão do legislador não será discutida no presente estudo, uma vez que precisaríamos adentrar questões ligadas à aquisição de segunda língua, que fugiriam ao escopo da pesquisa aqui relatada.

A LDB definiu que, no EFund, uma LE deve ser ensinada obrigatoriamente, enquanto no EM, uma LE deve ser ensinada em caráter obrigatório e outra de maneira optativa. O legislador, entretanto, não definiu quais deveriam ser essas línguas. Ele optou por deixar a escolha a cargo das instituições, respeitando-se a diversidade local. Tal como Leffa (2001), os entrevistados da pesquisa concordam que a decisão do legislador de não definir a LE a ser ensinada é acertada.

Henrique Junqueira afirma que “foi bem acertada a decisão da lei.” Álvaro Fonseca afirma que não deve haver discussão quanto à existência da LE no currículo, o que se deve discutir são os critérios para escolher as línguas. Segundo ele, essa escolha cabe aos “estados” e aos “diferentes contextos”.

Maria Ignez Bueno, por sua vez, reconhece que a língua que é de certa maneira “hegemônica”, deve ser ensinada a todos. No entanto, os alunos deveriam ter a oportunidade de escolher aprender pelo menos outra LE e, idealmente, ainda uma outra, quando as condições o permitirem.

Consideramos que o espírito da lei de garantir a pluralidade linguística e respeito à diversidade local é contemplado, quando não se opta por uma LE em específico. Entretanto, as políticas existentes no país dificultam a viabilidade dessa liberdade de escolha. Em primeiro lugar, com o advento da Lei 11.161, em 2005, por exemplo, a liberdade de escolha da língua a ser estudada em caráter obrigatório no EM deixou de existir, já que a Língua Espanhola tornou-se obrigatória no currículo. Assim, tal liberdade pretendida pela LDB só é contemplada na disciplina de oferta optativa.⁶³ Entretanto, até mesmo essa liberdade fica comprometida, quando políticas no âmbito das perspectivas GECERT (Grandes Exames e Certificações) e MEA (Materiais de Ensino Aprendizagem) acabam por limitar as línguas estrangeiras contempladas.

Na perspectiva MEA, por exemplo, o PNLD prevê a escolha e distribuição de livros didáticos somente na Língua Espanhola e Inglesa. Se os livros distribuídos pelo governo só abrangem essas duas línguas, como incentivar a escolha de outras pelas escolas públicas?

No que tange à perspectiva GECERT, o ENEM apenas avalia a habilidade leitora dos alunos em Inglês e Espanhol. Da mesma maneira, a única edição do ENADE que avaliou os cursos de Letras/Licenciatura em LE avaliou os cursos que formam professores de Inglês e Espanhol. As políticas mais recentes voltadas ao ensino de LE (OCEM e OCEM Língua Espanhola) também direcionam-se aos dois idiomas (ainda que as OCEM mencionem que suas orientações valem para qualquer LE, a Língua Inglesa é destacada).

Parece-nos que o “efeito retroativo” de exames de grande escala e de programas de materiais didáticos é facilmente identificável, no que se refere à escolha das línguas, o que acarreta uma contradição com o espírito preconizado na LDB. Como compatibilizamos essas políticas com a intenção da LDB de garantir a diversidade local e o pluralismo linguístico?

Dos entrevistados, apenas Maria Ignez Bueno reconhece que o fato de o ENEM avaliar a habilidade leitora somente o Inglês e Espanhol geram quase que uma impossibilidade de se estudar outras línguas. Entretanto, a entrevistada defende que a escolha de outras línguas é importante e deve ser disponibilizada na Educação Básica.

Já Álvaro Fonseca e Henrique Junqueira consideram que o mundo prático traz a necessidade da aprendizagem de outras línguas e que, portanto, não há maiores problemas no fato de que um exame nacional só avalie duas línguas específicas.

⁶³ No transcorrer da elaboração desta dissertação, foi promulgada, em setembro de 2016, a Medida Provisória 746, que determina que a língua obrigatória a ser ensinada na escola é o inglês. Optamos por não discuti-la neste trabalho, uma vez que seu teor pode ser totalmente invalidado, quando de sua análise pelo Congresso Federal, o que ocorrerá em janeiro de 2017.

Essa questão parece-nos bastante complexa. Se em tese cada comunidade tem a liberdade de ensinar a seus alunos qualquer língua estrangeira, limitações como carga horária, material didático podem sim ser um impeditivo para que isso aconteça. Há que se reconhecer que, atualmente, o ENEM e os vestibulares são a porta de entrada para a universidade e, dessa maneira, há uma demanda para que a escola ensine aquilo que será cobrado nos exames.

Quanto ao conteúdo a ser ensinado, não há políticas no âmbito do NIDERF (Níveis de Desempenho num Referencial de Línguas). Uma vez que não há descrição de quais níveis de desempenho devem ser atingidos, o ensino caminha “às cegas” nas diferentes escolas do país. Um aluno de sexto ano de uma determinada escola, por exemplo, pode aprender coisas totalmente distintas de um colega seu, no mesmo ano, em outra escola, o que tem implicações seríssimas para qualquer ação que se pretenda tomar no rumo de uma PoELin.

Consideramos que estipularmos o que se espera dos alunos em cada ano da Educação Básica é medida urgente e necessária para caminharmos na direção de uma PoELin. A BNCC talvez seja uma boa promessa nesse sentido, o que só poderemos confirmar quando sua versão final for publicada. No momento, a base ainda está em fase de discussão.

Ainda que não haja objetivos únicos, claros e explícitos para o ensino de LE como um todo, há objetivos declarados para o ensino na Educação Básica em geral por parte dos documentos oficiais. Para o EFund, tanto a LDB como a resolução que regula tal segmento determinam que o objetivo do ensino, nesse contexto, deve ser a formação básica do cidadão, com formação de atitudes e valores.

Ao analisarmos o único documento existente para o ensino de LE no EFund, os PCNEF, constatamos que não há convergência entre o que eles preconizam e o previsto na LDB. Enquanto nesta a formação do cidadão ocupa lugar central, naqueles a formação é ofuscada pela discussão das condições reais da sociedade brasileira. Na realidade, os PCNEF não ignoram a importância do ensino de língua na formação do indivíduo, porém reforçam que a principal discussão no segmento deve ser a função social da língua, ou seja, em que medida a grande maioria dos alunos brasileiros irá de fato precisar utilizar a LE. O documento considera que, primeiramente, devemos analisar se uma LE tem relevância social para ser ensinada. Se for, aí sim ela deve ser ensinada visando à formação do aluno, como vemos no seguinte trecho (BRASIL, 1998, p. 65)

Para o currículo fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo da LE no currículo, mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social da LE no país e sobre limitações impostas pelas condições de aprendizagem.

Percebemos aqui um “não-dito” (algo que não está explícito, porém que podemos perceber) bastante importante nesse sentido. Se, para os elaboradores dos PCNEF, devemos levar em conta a “relevância” de se aprender uma língua ou em que medida ela será útil no futuro do aluno, podemos inferir que, para eles, conhecer uma LE (e tudo o que isso implica) não é por si só motivo suficiente para que ela seja ensinada na escola. Na verdade, no mundo de hoje (que certamente é distinto do de 1998, quando os PCNEF foram publicados), em que a Internet é uma realidade, é inimaginável pensar que ninguém algum dia entre em contato com uma LE. Ainda que assim o fosse, a aprendizagem de uma LE seria por si só justificável e relevante. Conhecer uma LE é mergulhar em uma nova cultura, confrontá-la com a sua própria e um meio de conhecer-se a si mesmo. É o que defende Almeida Filho (2009, p. 9): “o valor de transitarmos por outros idiomas não precisa de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço de cultura e identidades em nós quando outra (s) língua (s) também nos constroem.”

Assim, consideramos que a formação de um ser humano é aperfeiçoada se ele tem a oportunidade de conhecer uma LE, o que já justifica o seu ensino. Os PCNEF, no entanto, não parecem compreender a aprendizagem de uma LE dessa maneira.

Ao considerarem que uma LE não tem “relevância social” para grande parte da população brasileira, alegando que a maioria dos brasileiros nunca terá oportunidade de utilizar a LE e que as condições de ensino não são ideais, o documento defende o foco do ensino no EFund na habilidade de leitura. Os PCNEF compreendem os objetivos linguístico-comunicativos (ALMEIDA FILHO, 2012; 2016) do ensino de LE, como a possibilidade de adquirir uma maior consciência sobre a língua materna, o que se atinge por meio fundamentalmente da leitura. Ao mesmo tempo, busca-se formar um “ser discursivo”.

Compreendemos que há aqui uma certa incongruência de objetivos. O ser “engajado discursivamente” é aquele capaz de agir no meio social, de adequar-se a diferentes contextos. Se a leitura de textos na LE é insumo para essa aprendizagem, não nos parece que seja suficiente. Acreditamos que o uso da língua, promovendo o desenvolvimento de todas as habilidades, seria o meio mais adequado para alcançar esse objetivo. A política mais recente para o EFund (o PNLDEF) caminha nessa direção, distanciando-se da proposta do PCNEF e propondo um ensino de LE voltado à interação.

O PNLDEF está mais em consonância com os documentos do EM, os quais pressupõem um ensino da LE voltado à comunicação, basicamente por meio do desenvolvimento da competência comunicativa por meio da interação (propostas dos PCNEM, OCEM, OCEM- LEspanhola, PNLDEM), ou de funções comunicativas (PCN+).

O ensino de LE voltado para o uso da língua, entretanto, não é unanimidade entre os linguistas aplicados do país. Ao levarem em conta as condições reais de ensino no país e as diversidades de contextos existentes, muitos teóricos defendem o ensino da leitura como meta realizável e plausível. Celani (2009), por exemplo, alega que o ensino de leitura é justificado pelas condições de ensino nas escolas brasileiras. A autora pergunta: “Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais?” Rajagopalan (2013, p. 159) concorda com ela e insiste que o ensino da língua oral esbarra nas limitações impostas pelas condições no ensino do país. Diante disso, o autor argumenta que “uma proposta de política nacional, com recursos do erário público, não pode se pautar pelos interesses específicos de uma pequena minoria”, ou seja, se pensarmos na maioria dos brasileiros, o ensino da leitura se justifica.

Tal justificativa foi considerada “surrealista” por Paiva (2003) e propagadora do preconceito sofrido pela escola pública (PAIVA, 2003), reforçando a crença de que “somente os mais ricos [...] são merecedores de aprender a LE” (LEFFA, 2011).

Com relação ao ensino focado na leitura, Paiva (2003) considera essa opção dos PCNEF lamentável. Essa opinião é compartilhada por Álvaro Fonseca, que afirma que a leitura não deve ser uma prioridade. O linguista aplicado defende o ensino de habilidades integradas e jamais de uma habilidade isolada, o que iria de encontro ao que se defende atualmente nos estudos sobre aquisição de LE. Segundo ele, o ensino da leitura, sem relação com as demais habilidades, está “fora do do padrão teórico da nossa época”, ou seja, não encontra correspondência nos estudos que são desenvolvidos sobre a maneira como se aprende uma LE.

Já Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno são categóricos ao afirmar que os objetivos linguístico-comunicativos- compreendidos por eles como o ensino da língua em uso- devem ser os principais a serem desenvolvidos pela escola. Já Henrique Junqueira concorda com o ensino da LE com foco na leitura, como meta realizável.

Essa questão é bastante controversa ainda hoje. Deveriam as condições de ensino determinar os objetivos do ensino? Ou os objetivos traçados motivariam uma mudança nessas condições? Deveríamos nos “conformar” com o que temos, garantindo um ensino de atinja a todos ou deveríamos tentar modificar as condições de ensino para atingir objetivos mais amplos?

Álvaro Fonseca defende que a LE “deverá ser ensinada para o seu USO”, o que pressupõe uma abordagem mais comunicativa. Maria Ignez Bueno, por sua vez, acredita, assim, como Álvaro Fonseca, que a língua deve ser ensinada para a comunicação. Segundo

ela, ensinar somente a leitura é um “objetivo incompleto”. Indo além nessa posição, Maria Ignez Bueno afirma que, inclusive, não é isso o que os alunos querem, eles “não querem aprender só a ler”.

Talvez esteja aí a resposta às nossas questões. Ao tentar incluir todos os alunos e garantir a eles um mesmo ensino, os PCNEF acabam por dar a eles um ensino que não corresponde às suas expectativas. Isso reforça o “preconceito contra classes populares”, alegado por Paiva (2003, p. 62).

Maria Ignez Bueno ainda chama atenção para o fato de que a escolha pela leitura é o caminho mais fácil, uma vez que ao se “optar por trabalhar de uma maneira diferente, de uma maneira mais holística, mais voltada pra comunicação, isso vai implicar uma série de outras coisas como por exemplo, a formação de professores.”

Os PCNEF nunca foram revistos ou atualizados e, no entanto, ainda hoje, são idealizados como referência para o ensino de línguas no ensino fundamental, motivo pelo qual eles são citados indiretamente no PNLDEF (BRASIL, 2015a, p. 49), que nos remete aos “documentos norteadores do ensino fundamental.”

O PNLDEF, no entanto, vai além dos PCNEF, defendendo um material que promova a produção escrita e compreensão oral, além da leitura. Assim, dentro do segmento, há políticas contraditórias.

As contradições, entretanto, não são restritas ao EFund. Para o EM, a LDB preconiza que esse segmento deva ser uma consolidação e expansão do que foi desenvolvido no EFund., bem como uma preparação para a cidadania e trabalho, além do desenvolvimento da pessoa humana.

Ao pensarmos em políticas consonantes com a LDB- em que o EM é a consolidação do EFund- era de se esperar que os documentos do EM revelassem a ideia de continuidade do que foi desenvolvido no segmento anterior. Entretanto, não é isso que verificamos nos documentos do EM. Se os PCNEF ressaltam a falta de condições para o ensino de LE no país e atribuem a essa deficiência a opção pelo ensino de LE por meio da leitura, os documentos, do EM, em grande parte, defendem o ensino da LE voltado à comunicação, a despeito das condições atuais de ensino. Com exceção dos PCN+, todos os outros documentos para o segmento (PCNEM, OCEM e OCEM LEspanhola) defendem que o ensino de LE deve ter um caráter formador e ser voltado à comunicação.

A incompatibilidade entre EFund e EM é reconhecida na própria OCEM, quando afirma que “muitas vezes, o trabalho voltado à comunicação, deve ser iniciado no EM [...] (2006a, p. 120).”

A análise documental nos mostra, então, que não há nas políticas existentes uma continuidade entre os segmentos, o que é ressaltado também por Miranda (2005), ao afirmar que os documentos do EFund e EM “possuem propostas distintas”. Os linguistas aplicados entrevistados reconhecem essa incongruência. Álvaro Fonseca afirma que o importante “é conectar os níveis de maneira que a gente [...] saiba até onde uma vai para se entrar na outra [...]”. A necessidade de articulação entre os segmentos, entretanto, não impede que haja objetivos específicos para cada um deles.

Álvaro Fonseca considera o ensino de LE no segmento do Efund seja “de natureza introdutória [...], para dar a conhecer a língua, se acomodar no sistema fonológico, aprender fatos iniciais sobre a língua, sobre a cultura e já fazer pequenos ensaios falando {...} de si na língua, [...] conhecendo gente”.

Sobre as habilidades a serem ensinadas, Henrique Junqueira considera que o ensino da leitura é uma meta realista, enquanto Álvaro Fonseca e Rita defendem que o ensino de LE deve ser voltado à comunicação e consideram que deve haver objetivos específicos para o segmento.

Com relação ao EM, além de prever que ele deve ser uma consolidação e expansão do que foi desenvolvido no EFund., a LDB preconiza que ele deve ser uma preparação para a cidadania e trabalho, além do desenvolvimento da pessoa humana para a vida.

O aspecto da formação, previsto na LDB, também está bastante presente nos PCNEM, OCEM, OCEM Língua Espanhola. No entanto, no que se refere à preparação para o trabalho, parece-nos que há uma divergência entre o que preconiza a LDB e o que é previsto nos documentos do EM.

As OCEM, por exemplo, são explícitas ao afirmarem que o foco do ensino de LE no segmento não pode ser a preparação para o trabalho. Para Henrique Junqueira, o ensino de LE no EM não deve estar limitado apenas à preparação para a cidadania e o trabalho, mas o EM “deve também proporcionar uma formação humanística”.

Álvaro Fonseca defende que o ensino de LE no EM deve priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa (assim como no EFund), porém pode promover atividades relacionadas aos dois caminhos possíveis para o aluno: o mercado de trabalho e a universidade. Maria Ignez Bueno também considera que o desenvolvimento da competência comunicativa deva ser o objetivo do ensino de LE, ainda que possa haver objetivos específicos para o segmento.

Percebemos também, dentro do EM, políticas distintas, que propõem objetivos diversos para o ensino de LE. Enquanto os documentos PCNEM, OCEM e o PNLD dispõem

que o ensino de LE seja voltado à comunicação, o ENEM avalia os egressos do EM somente com relação à habilidade de leitura na LE. É incompreensível que apenas uma habilidade seja avaliada no exame para egressos do EM, desconsiderando-se o perfil diferenciado de alunos que o segmento pretende desenvolver. Essa inconsistência é responsável pelo efeito retroativo do ENEM: os alunos acabam por se preocupar apenas em aprender a ler e muitas escolas acabam preparando seus alunos somente para isso, sendo a comunicação deixada em segundo plano.

Apesar das incongruências entre as políticas para o EFUnd e para o EM, há um ponto bastante importante em que elas convergem: os documentos para os dois segmentos compreendem que o ensino da LE deve ser feito de maneira interdisciplinar, o que também é corroborado pela Resolução 2 do EM.

A interdisciplinaridade é vista como um bom caminho para o ensino de LE pelos três participantes de nossa pesquisa. Álvaro Fonseca a considera um caminho possível no ensino de línguas nos dois segmentos da Educação Básica. No EFund, ela serve para que os alunos percebam que “uma língua é verdadeira, ela serve para as pessoas até estudarem nela, fazerem coisas de verdade, não de mentirinha, não uma coisa que a gente estuda só pra esquecer no mês seguinte”. Já no EM, a interdisciplinaridade leva o aluno a preparar-se para a vida, para o trabalho, para a experiência universitária, incluindo a pesquisa, nesse caso.

Henrique Junqueira também vê a interdisciplinaridade como uma “excelente saída” para o ensino de LE na educação escolar.

Maria Ignez Bueno, ainda que ressalte a dificuldade de se trabalhar de maneira interdisciplinar, acredita que esse é um caminho bastante positivo: “É um sonho né. Ter uma escola assim e não só com a LE, mas em todas as disciplinas, né que houvesse esse/ eu acho que faria tanto sentido pro aluno. Acho que o aluno ia perceber tanto sentido. Seria muito bom”.

A análise documental nos mostrou também que o maior foco das políticas existentes é o ensino da LE voltado à formação do ser humano, do cidadão.

Parece-nos que aí repousa a questão central na discussão sobre os objetivos para o ensino de LE na educação escolar. A LDB, ao investir no ensino voltado à formação humana e formação do cidadão, conferiu à escola esse papel mais amplo, mais distante do mero desenvolvimento de conteúdos. Com isso, as disciplinas ensinadas na escola passaram a ocupar-se de outras questões para além do conteúdo em si.

Quando analisamos os documentos voltados ao ensino de LE, verificamos que o caráter formador está presente em todos eles (ainda que nos PCNEF, embora o caráter formador esteja presente, ele seja limitado pela discussão sobre as condições da escola).

O foco do ensino de LE primariamente voltado à formação humana é questionado, de certa maneira, por dois especialistas entrevistados (Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno). Segundo eles, o foco principal não pode deixar de ser o ensino da língua em si. Álvaro Fonseca ressalta que “língua estrangeira deve ensinar língua.” Este deve ser o principal objetivo. Álvaro Fonseca defende que os objetivos linguístico-comunicativos são “os que mais nos ocupam” enquanto professores de língua. Eles devem ser os objetivos almejados. Os demais objetivos devem ser trabalhados indiretamente, “subliminarmente”.

Álvaro Fonseca inclusive, afirma que “primeiro você tem que garantir os objetivos de língua. [Isso] parece simples, mas é uma revolução. Nós não temos isso de maneira clara [...] que o ensino de uma língua é para ensinar a língua e fazer a língua fluir”.

Maria Ignez Bueno também considera que o objetivo principal do ensino de LE na escola deve ser o linguístico-comunicativo. Para ambos os entrevistados, se o objetivo linguístico for atingido- desenvolver a competência comunicativa, isto é, a língua para o uso- todos os demais “vêm junto”, como afirma Maria Ignez Bueno, ou seja, nas palavras de Álvaro Fonseca eles “vêm com a experiência de língua em uso [...] [de maneira] subliminar.

Os dois entrevistados não reduzem a importância da formação humana, mas defendem que elas não devem ser o “foco” dos documentos que tratam das LE. Maria Ignez Bueno, por exemplo, afirma que algumas coisas estão sendo delegadas para a escola e deveriam ser aprendidas fora dela. Com isso, “às vezes nessa coisa que veio pra escola e a escola daí ter de fazer, às vezes você pode penalizar aquilo que você só aprenderia na escola.”

Desse modo, segundo Álvaro Fonseca, o objetivo de formar o cidadão pode ser feito “em todas as disciplinas, mas não como o objetivo delas [...] para cada disciplina isso seria um objetivo secundário.”

Álvaro Fonseca esclarece que a escola tem seu papel na formação humana, que tem sua base na família, mas, para o ensino de LE, é necessário um “professor que saiba a língua, que saiba trabalhar no ensino dela, que saiba instruir essa língua, ajudar as pessoas que estão aprendendo e adquirindo essa língua. Esse é o forte da disciplina”.

Assim, o objetivo de formação, segundo Álvaro Fonseca, é um “objetivo secundário”, ainda que importante. O autor defende que não se pode, com a desculpa de estar formando seres humanos prescindir de cumprir o papel maior da disciplina LE, que é ensinar língua em comunicação. O autor diz que “nós não podemos mais no Brasil continuar fingindo que

estamos ensinando línguas, os alunos fingindo que aprendem e aí, depois a gente falar assim, ah, mas é a educação que está sendo feita como se a gente tivesse de, ao invés de ensinar línguas [...] sr educador.”

Compreendemos, assim como os entrevistados mencionados, que a formação humana é parte das preocupações da escola. No entanto, devemos ter cuidado ao, em nome dela, abrir mão de ensinar língua que é, em última instância aquilo a que nos propomos a fazer, na disciplina de LE.

Devemos ensinar LE e podemos fazê-lo de modo a auxiliar na formação humana. O que não podemos é fazer o contrário, ou seja, em nome de formar cidadãos e alunos, deixarmos de ensinar a língua. Um bom exemplo do que isso quer dizer é o dado por Álvaro Fonseca. Ele reconhece ser a iniciativa dos PCNEF em sugerir temas transversais um bom caminho para também desenvolver cidadania, a formação do aluno. Porém, eles não podem ser trabalhados em português, sob pena de estarmos colaborando para a formação do aluno e deixando de promover o desenvolvimento da LE.

Com esse exemplo, compreendemos bem o que Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno pressupõem: o foco principal no ensino da LE e, secundariamente, ou até mesmo como consequência de um certo tipo de ensino de LE, a formação. Já Henrique Junqueira acredita que a formação básica deva ser o caminho do ensino de LE na Educação Básica. Ao ser interpelado, o autor responde: “Claro. Por que seria diferente?” No entanto, Henrique Junqueira não esclarece como isso deve ser feito, a formação sendo o foco principal do ensino de LE ou, como defendem Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno, secundariamente.

A questão da formação do cidadão como objetivo a ser atingido pelo ensino de LE não encontra guarida no âmbito do GECERT (Grandes Exames e Certificações), o que é uma contradição entre as políticas existentes. O ENEM, por exemplo, não avalia o objetivo de formar um indivíduo para o exercício da cidadania, tampouco se o egresso do ensino médio consegue se comunicar em LE. O exame limita-se a avaliar uma certa capacidade de leitura em LE, o que vai na contramão dos documentos que orientam o EM.

Na perspectiva MEA (Materiais de Ensino e Aprendizagem), os editais do PNLD contemplam o aspecto da formação, o que em tese converge para a proposta dos documentos lançados sob a égide da LDB.

No que se refere aos objetivos culturais (outra categoria proposta por Almeida Filho), todos os documentos analisados apontam que o ensino de LE deve levar ao conhecimento sobre o outro, de modo a, entre outras coisas, romper com estereótipos e preconceitos danosos.

Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno consideram que esse objetivo é atingido, quando se ensina uma língua em uso. Álvaro Fonseca afirma que “quando a gente escolhe ensinar língua, e é língua em uso, a cultura entra, a cultura já está”. Do mesmo modo, Maria Ignez Bueno afirma que “quando você está ensinando uma língua, a cultura está lá.”

Henrique Junqueira, conforme mencionado anteriormente, aponta que todas as categorias de objetivos devam ser trabalhadas. Ele considera que todas as categorias de objetivos apresentadas por Almeida Filho “são de fundamental importância no contexto escolar” e “não entram em desacordo com as atuais diretrizes [e sim] dialogam com elas.”

No que tange aos objetivos práticos, as políticas para o EFund são contraditórias. A LDB prevê que o EFund deva estar voltado à formação básica, enquanto o EM deve ser uma preparação para a cidadania e para o trabalho. O caráter prático do ensino, portanto, estaria, segundo a LDB, no segmento EM. Em consonância com a LDB, o PNLDEF não menciona nenhum objetivo prático a ser atingido e os PCNEF apontam, de maneira vaga, que o ensino de línguas deve levar o aluno a atuar em situações diversas e é meio de acesso igualitário ao mundo acadêmico, tecnologia e negócios. Paradoxalmente, no entanto, mesmo que o caráter prático do ensino não seja um objetivo do EFund, o argumento do PCNEF para defender o foco no ensino da leitura é a falta de utilidade da LE para a grande maioria da população.

Os documentos do ensino médio, por sua vez, buscam, em consonância com a LDB, atribuir um sentido prático à aprendizagem de LE. No entanto, a ênfase dada a esses objetivos práticos é distinta em cada política.

Nos PCNEM, afirma-se que a aprendizagem de LE é via de acesso a conhecimentos úteis no mercado de trabalho. Já os PCN+ defendem o ensino voltado a situações da vida cotidiana, com um caráter prático, por meio de funções comunicativas.

As OCEM (para línguas em geral e de Língua Espanhola) reconhecem que a LE serve para enfrentar desafios cotidianos, mas são enfáticas ao afirmar que o ensino não pode estar focado na preparação para provas como o vestibular ou no mercado de trabalho. Segundo os documentos, essa preparação deve ser um objetivo secundário. O principal é o de desenvolver competência comunicativa.

O exame que avalia a Educação Básica (ENEM), no entanto, vai de encontro a esse objetivo proposto pelas OCEM. Não se avalia a competência comunicativa do aluno egresso do EM e sim a sua habilidade de ler em LE, com instruções e respostas dadas em Português. Ainda que em determinadas profissões, ou até na universidade, a leitura seja algo importante, não é possível afirmar que o ENEM avalia o uso da LE para fins de formação do cidadão ou mercado de trabalho, como preconizado na LDB para o EM.

Com relação aos objetivos práticos do ensino de LE, Álvaro Fonseca considera que não é papel das políticas definir os objetivos práticos, inclusive porque “os objetivos práticos você não pode quase que dizer porque os alunos é que vão escolher quais são.” Na realidade, o participante defende que, ao se ensinar língua, está se preparando o aprendente para qualquer coisa que ele queira fazer com a língua, inclusive prestar o vestibular. Assim, segundo Álvaro Fonseca, não devemos preparar os alunos para vestibulares ou para o ENEM, “a gente ensina a língua e ele vai se sair bem no exame porque quem sabe a língua, [...] sabe se sair bem no exame”.

Álvaro Fonseca acredita que, nos moldes do vestibular ou ENEM hoje, se fizermos um ensino de LE “para o vestibular” enfrentaríamos um “perigo mortal”, porque os vestibulares, na opinião dele, são equivocados. Ele defende que, se os exames (seja vestibular ou ENEM) passassem “a admitir os nossos objetivos de línguas e colocá-los nas provas, aí [sim seria] perfeito” e poderíamos preparar os alunos para eles.

No entanto, nos moldes como eles são feitos, se o aluno aprender LE de modo a desenvolver competência comunicativa, ele se dará bem nos exames.

Maria Ignez Bueno tem a mesma opinião de Álvaro Fonseca, já que considera que, ao buscarmos atingir os objetivos linguístico-comunicativos, “os outros [objetivos] estão junto. Eles acontecem”.

No que tange aos objetivos psicológicos, a última categoria de objetivos para o ensino de LE elencadas por Almeida Filho, como demonstrado na análise documental, eles não foram contemplados em nenhuma política governamental para o ensino de LE. Na opinião de dois entrevistados, eles podem ser trabalhados também de maneira “subliminar”. Maria Ignez Bueno, por exemplo, afirma que o objetivo psicológico é atingido, ao se aprender línguas, na medida em que é impossível dissociá-lo da aprendizagem.

Álvaro Fonseca também afirma que, quando a “língua está em movimento”, a questão psicológica já está sendo trabalhada. É possível refletir com os alunos sobre ela e isso seria um ganho certamente.

Em resumo, Álvaro Fonseca e Maria Ignez Bueno acreditam que dentre as categorias elencadas por Almeida Filho, a dos objetivos linguístico-comunicativos deve ser o foco do ensino de LE. As demais podem ser atingidas, mas sempre em decorrência da aprendizagem de LE como desenvolvimento de competência comunicativa.

No que se refere à perspectiva EXPEL, a análise documental nos mostrou que não existem políticas voltadas a proporcionar ambientes de vivência na língua estrangeira. A sala de aula, um laboratório ou qualquer outro lugar onde a aprendizagem de LE possa ser

valorizada não têm sido objeto das políticas implementadas pelos governos até o presente momento.

Finalmente, a sétima perspectiva para a existência da PoELin, a FIC (Formação Inicial e Continuada) é, indubitavelmente, fundamental para que todas as demais funcionem. É inútil promovermos ações em todas as perspectivas da PoELin, se deixarmos de lado a perspectiva FIC. Assim, os objetivos que se pretende alcançar na Educação Básica só serão atingidos, se os professores tiverem sido preparados para levar os seus alunos a desenvolver competências necessárias. Competências estão concebidas aqui no sentido de Almeida Filho (2014; 2016) como a capacidade de agir profissionalmente a partir de conhecimentos relevantes e atitudes propícias.

Maria Ignez Bueno, inclusive, acredita que o mais importante no estabelecimento de políticas públicas é a formação de professores, tanto a inicial como continuada.

Atualmente há, como vimos na análise documental, algumas iniciativas governamentais voltadas à perspectiva FIC. O PNE (BRASIL, 2014), por exemplo, estipulou prazo para a implementação de uma política de formação de professores (de todas as áreas), com a reforma curricular dos cursos de licenciatura, para que se articulem com a BNCC. Além disso, para a formação continuada, previu o acompanhamento de professores iniciantes nas escolas e cursos articulados de aprofundamento nos estudos.

No que se refere especificamente ao ensino de LE, o PNE, em sua meta 15.12, previu a instituição de programas de concessão de bolsas de estudos no exterior para professores de idiomas de escolas públicas. Essa medida traria imensos benefícios à profissão.

Já as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura (Resolução 2 de 01/07/2015) preveem que deve haver articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Além disso, a Resolução prevê que a formação dos professores deve “viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica” (art 1, par. 1).

O Parecer 492 (2001a, p. 30), por exemplo, defende que o professor de LE deve ter “domínio do uso da língua (...) em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais (...)” e que os cursos de licenciaturas devem incluir “os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.”

Tais iniciativas revelam uma tentativa de conferir organicidade as políticas educacionais do país, de modo a garantir que os professores sejam capacitados para atingir os

objetivos propostos para a Educação Básica, nas iniciativas da formação permanente ao longo da vida. No entanto, elas consistem em orientações genéricas.

No que se refere especificamente ao ensino de LE, qualquer tentativa de atrelar a formação dos professores aos objetivos pretendidos na Educação Básica fica bastante comprometida, tendo em vista que, como vimos, os objetivos são pouco especificados e contraditórios, nas diferentes políticas.

O professor deve se preparar para ensinar leitura em LE? Para levar seus alunos a desenvolver competência comunicativa? Para prepará-los para o ENEM? Para deixá-los aptos a usar a LE no mercado de trabalho? Se o ponto onde se quer chegar com o ensino de LE na escola não está claro, isso inviabiliza ou dificulta imensamente pensar em uma formação de professores adequada.

No Edital ENADE, exame que avaliou pela primeira vez os cursos de Licenciatura em Letras/ Português- Inglês e Português em 2014, descreve-se que o profissional de Letras deve ter “competência linguística e intercultural” e também conduta reflexiva. Não há dúvida de que o professor de línguas deve saber a LE que ensina. No entanto, crucial como de fato é esse requisito, ele não garante que o professor esteja capacitado para promover o ensino que se pretende no contexto escolar.

Com relação à formação continuada de professores de LE, temos o programa Idiomas sem Fronteiras, que também busca capacitar os professores de idiomas da rede pública, para fins de internacionalização. Assim, a princípio, o programa não tem como objetivo capacitar o professor para ser melhor professor na Educação Básica. Não há dúvida de que, ao aperfeiçoar sua competência linguística, por meio do programa, o professor pode melhorar o seu desempenho em sala de aula. No entanto, o programa IsF em si não tem como meta promover o desenvolvimento pedagógico do professor ou discutir questões como a função da LE na escola. Consideramos que, no futuro, o programa possa ser reformulado para cumprir esse importante papel formador ao longo do exercício da profissão, depois de obtido o diploma e a certificação para atuar no Ensino de Línguas.

4.5 Proposta de aperfeiçoamento dos objetivos

Após a análise de dados, baseados na pesquisa bibliográfica, na análise documental e na opinião dos especialistas, apresentamos uma proposta de aperfeiçoamento dos objetivos existentes, a fim de atingirmos nosso terceiro objetivo de pesquisa.

A ausência de objetivos claros e explícitos em uma PoELin tem sido bastante prejudicial para o ensino de línguas no país. Reconhecemos a dificuldade de se estabelecer objetivos, em um país com a complexidade do Brasil. No entanto, consideramos a tarefa possível, se ações articuladas forem implementadas em todas as áreas que constituem uma PoELin.

Defendemos, principalmente, que os objetivos sejam estabelecidos por meio de lei e não de documentos meramente orientadores do ensino, de modo que se garanta uma articulação entre as políticas existentes. Ressaltamos que tais objetivos devem ser amplamente discutidos com a sociedade, especialmente com os diretamente envolvidos no ensino-aprendizagem de LE.

Mas, afinal, qual deveria ser o objetivo ou quais deveriam ser os objetivos do ensino de LE na escola? Consideramos que um ensino pautado somente no ensino da leitura é insuficiente, uma vez que a aprendizagem de uma LE, muito mais que servir a uma única habilidade ou como propósito específico de comunicação em situações diversas, enriquece a vida de quem a aprende e transforma o ser humano. Por meio da aprendizagem de uma LE, uma pessoa passa a conhecer outras culturas, reconhece a si próprio e enxerga o outro como “diferente” e não melhor ou pior. Em um mundo tão carente de tolerância e respeito entre os povos, é impensável desconsiderar esse aspecto da aprendizagem de uma LE. Ainda que se discutisse a “utilidade” de uma LE, para a maioria da população, consideramos que o mundo digital trouxe a necessidade de aprendizagem de uma LE que os PCN/98 não reconheciam. Certamente os alunos, como Maria Ignez Bueno mencionou, desejam e podem muito mais do que aprender a ler textos em LE.

Assim, parece-nos que os objetivos linguístico-comunicativos, compreendidos como o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo, devem ser os perseguidos pela escola. Ao desenvolver a competência comunicativa, desenvolve-se também objetivos culturais, psicológicos e práticos. O desenvolvimento da competência comunicativa deve ser perseguido desde o sexto ano do ensino fundamental (já que a LDB/96 assim o prevê) e ser desenvolvido de maneira progressiva, até a conclusão do ensino médio, buscando metas consensuadas.

A questão da formação realmente é importante na escola e, inclusive, como mencionam as OCEM, diferenciam esse ensino daquele desenvolvido em institutos de idiomas. Entretanto, isso pode ser desenvolvido, ao se integrar a disciplina LE ao currículo, tratando-a de maneira interdisciplinar, fazendo com que ela participe de projetos mais amplos

da escola e, especialmente, trabalhando com temas que contribuam à formação do ser humano.

Os materiais didáticos devem propiciar esse tipo de ensino e, especialmente, o ENEM deve ser modificado. É inadmissível que um exame nacional reduza o ensino de LE à habilidade de leitura (com questões do exame feitas, inclusive, na Língua Portuguesa). Um exame pautado em tarefas seria um bom começo.

Não há dúvida de que nossa proposta está bastante distante da realidade atual, especialmente se levarmos em conta a situação precária de tantas escolas pelo país. No entanto, é hora de deixarmos de pensar que uma transformação do ensino é uma utopia. Ela é possível. Exige esforço, vontade política e, especialmente, uma transformação profunda na formação e valorização dos professores. E é necessário darmos o primeiro passo. Acreditamos que, se soubermos onde queremos chegar, será possível traçar um caminho que nos leve até lá.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as políticas voltadas ao ensino de LE existentes no Brasil, desde a promulgação da LDB/96. Por meio de análise documental, identificamos as lacunas, convergências e eventuais contradições existentes entre tais políticas, no que tange aos objetivos traçados ao ensino de LE; Por fim, apresentamos propostas de possíveis modificações dos objetivos levantados em documentos.

A relevância deste estudo reside no fato de que, após 20 anos de promulgação da LDB/96, inexistiu no País uma Política de Ensino de Línguas e os resultados do ensino de LE são insatisfatórios.

A fim de atingir os objetivos de pesquisa, elaboramos perguntas de pesquisa, que são agora respondidas de modo sucinto, com base na análise de dados desenvolvida no presente estudo.

A primeira pergunta referiu-se ao levantamento das políticas de ensino de LE existentes no país. Para respondê-la, adotamos como referencial teórico a proposta de Almeida Filho (2015), segundo a qual, para a elaboração de uma PoELin, são necessárias ações em sete perspectivas ou frentes distintas.

Apoiados nesse referencial teórico, concluímos que não há políticas de qualquer tipo e medida nos campos do NIDERF (Níveis de Desempenho em um Referencial de Línguas), EXPEL (Experiências de Língua e Lugares de Aprendizagem), PLANGEST (Planejamento e Gestão de Políticas). Elencamos, no corpo da dissertação, as políticas existentes nas demais perspectivas.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, das políticas existentes, elegemos aquelas que poderiam nos fornecer subsídios para compreender os objetivos existentes para o ensino de LE no país e realizamos uma análise documental, buscando compreender os documentos de maneira articulada, apontando suas lacunas, convergências e contradições. Verificamos, em linhas gerais, que as políticas existentes são contraditórias, no que se refere aos objetivos traçados para o ensino de LE.

Enquanto as políticas voltadas ao EFund visam a um ensino voltado à leitura, as políticas do EM promovem um ensino voltado à comunicação. Os exames nacionais (seja de avaliação da escola e dos professores) não se articulam com os objetivos propostos pelas políticas do EM e analisam apenas a habilidade de leitura. As políticas de formação de

professores, por sua vez, adotam orientações bastante genéricas sobre o que deve ser desenvolvido durante a formação do professor.

Após a análise documental, realizamos uma entrevista com especialistas na área de ensino de Línguas filiada à Linguística Aplicada e concluímos que os especialistas divergem quanto aos rumos que devem ser tomados no que se refere ao estabelecimento de objetivos. Eles consideram, entretanto, que a língua a ser ensinada não deve ser estabelecida em lei, que deve haver articulação entre os objetivos do EFund e EM e o ensino de LE deve ser interdisciplinar.

Há necessidade de discutirmos até que ponto o ensino de LE deve ter caráter formador ou focar no ensino da leitura, dois caminhos diversos que coexistem nas políticas atuais.

Por fim, baseados nos dados coletados nesta pesquisa, apresentamos uma proposta de aperfeiçoamento dos objetivos, a fim de contribuir com esse debate.

Em primeiro lugar, defendemos que os objetivos sejam implementados por meio de lei. Em um país com dimensões tão extensas como o Brasil, não é possível garantirmos um ensino de qualidade, com nível semelhante em todos os contextos, se não houver objetivos comuns, o que é garantido com uma legislação específica. A BNCC, que será lei, é uma promessa nesse sentido.

Quanto ao objetivo do ensino de LE na escola, defendemos o desenvolvimento da competência comunicativa⁶⁴ como meta geral a ser atingida, uma vez que ao desenvolver competência comunicativa, o aprendente está aprendendo a se comunicar na língua, a compreender sua própria cultura e a de outrem, a se posicionar adequadamente. Nesse sentido, ao traçarmos como meta para o ensino de LE o desenvolvimento de competência comunicativa, estamos abrangendo as demais categorias de objetivos contempladas por Almeida Filho.

A formação do cidadão, objetivo maior a ser perseguido pela escola, deve estar contemplado no ensino de LE, mas sempre secundariamente e por meio do uso da língua-alvo.

No que se refere ao ENEM, consideramos que as habilidades avaliadas pelo exame devem ir além da habilidade de leitura, o que inclusive seria um grande incentivo para que outras habilidades fossem trabalhadas na escola.

⁶⁴ Definição no Glossário.

Consideramos, por fim, que uma PoELin, para ser implementada, pressupõe a participação de professores, linguistas aplicados e alunos, o que pode conferir a essa Política maior chance de sucesso.

5.1 Contribuições do estudo

No momento em que a LDB/96 completa 20 anos, a obrigatoriedade do ensino de LE está consolidada em nosso país. Em um mundo globalizado, altamente conectado, parece-nos que não haja dúvidas, para a maioria das pessoas, da necessidade de se aprender uma LE. Entretanto, mesmo após tantos anos de ensino de LE no contexto escolar, são poucos aqueles que acreditam que a escola pode ensinar uma LE a todos os brasileiros.

Diante disso, acreditamos que a primeira contribuição deste estudo seja a de jogar luz sobre uma questão que parece óbvia na realidade escolar, mas que na verdade não é claramente respondida: qual é o verdadeiro papel da LE no contexto escolar?

Ao focar nessa questão, este estudo defende a implementação de uma Política de Ensino de Línguas no país, como primeiro passo para uma efetiva melhora na qualidade desse ensino. É preciso que essa reivindicação esteja na agenda da Linguística Aplicada e seja efetivamente discutida em congressos e pesquisas da área. Acreditamos que os resultados negativos no ensino de LE podem ser revertidos, se de fato houver uma mudança estrutural e articulada na situação atual.

Com vistas a dar o passo inicial na direção desse caminho, o presente estudo traçou um panorama das políticas existentes atualmente, demonstrando que elas não se articulam entre si e por vezes são em si mesmas contraditórias ou insuficientes. Para além disso, na tentativa de evitar um diagnóstico da realidade que, de tão sombrio, pareceria ser um túnel escuro, até mesmo sem saída, optamos por apontar uma direção, por sermos propositivos, com o intuito de reafirmar a convicção de que nossa realidade pode ser transformada.

É nesse sentido que as contribuições dos linguistas aplicados foram coletadas. Temos, ao final deste estudo, uma sugestão de caminho a ser seguido para o aperfeiçoamento dos objetivos existentes, como primeiro passo na direção de uma PoELin.

Defendemos que a construção dessa Política seja feita em parceria com professores, alunos e pesquisadores, maiores interessados no ensino de LE no país. Para isso, seria fundamental intensificarmos a ação de associações de professores de LE, que possam representar a opinião e anseios de todos os docentes no país.

5.2 Limitações do estudo

A principal limitação do estudo residiu na disponibilidade de tempo dos especialistas escolhidos para participarem dessa pesquisa.

A escolha dos especialistas seguiu um critério que só foi determinado após a finalização da análise documental, o que ocorreu após um ano e três meses do início da pesquisa. Feito o convite a diversos linguistas aplicados, nem todos tiveram a disponibilidade de participar a tempo de cumprirmos o prazo para a finalização do estudo e, por esse motivo, o número de participantes foi inferior ao que desejávamos inicialmente.

Assim, temos nesta pesquisa a participação de apenas três especialistas, o que não invalida o estudo que é de natureza qualitativa e, portanto, não pretende determinar o que pensam todos os linguistas aplicados do país. No entanto, acreditamos que a participação de mais linguistas aplicados, de diferentes instituições pelo país, nos daria um panorama mais abrangente e rico.

5.3 Sugestões de novas pesquisas

Como ressaltamos no item 5.2, ao final deste estudo apresentamos uma proposta de objetivos a serem descritos para o ensino de línguas no país.

Acreditamos que outros estudos poderiam questionar a proposta apresentada, bem como ampliá-la, o que pode ser feito com outros linguistas aplicados e com professores da área.

Neste estudo, tratamos apenas dos objetivos para o ensino de línguas que, como vimos, é apenas um passo na implementação de uma PoELin. Esta é uma área a ser desbravada e nela são possíveis pesquisas em todas as perspectivas descritas por Almeida Filho (2015). Outros estudos poderão, por exemplo, focar na área de material didático, de gestão de políticas, níveis desempenho, formação de professores, enfim, há uma ampla possibilidade de pesquisa nessa área.

Chamamos a atenção para a questão da formação de professores. Neste estudo, apenas analisamos os documentos que regulam os cursos de formação inicial e continuada. Para uma melhor compreensão de como estão sendo realizados os cursos de formação e se eles estão em consonância com as demais políticas existentes, é importante que outros estudos analisem currículos das faculdades de Letras, bem como os eventuais cursos oferecidos pelo governo para a formação continuada, a fim de verificar quais objetivos eles buscam atingir e que tipo de professores estão sendo formados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.L.T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista brasileira de linguística aplicada**. [online], Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 331-348, abr/jun. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000200006>. Acesso em: 15 out. 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C.P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

_____. Por uma Política de Ensino de (Outras) Línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 103-108, 2001.

_____. Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, n.9. p.9-19, 2006.

_____. **Linguística Aplicada- Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Para uma Política de Ensino de Línguas**, 2014b. Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/estante/columas/formacao-de-professores/974-para-uma-politica-de-ensino-de-linguas>. Acesso em 26 out. 2014.

_____. Sobre Competências de Ensinar e de Aprender Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014a. p. 11-34.

_____. Receber ou Implantar Políticas de Ensino de Línguas. **SIPLE**, 8 ed., ano 5, n. 1, 2014b.

_____. Notas para uma Política de Ensino de Línguas. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 05 abr. 2016.

_____. **Objetivos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <teacherjunia@gmail.com> em 22 mar. 2016.

ALMEIDA FILHO, J.C.P; SOUTO FRANCO, M. M. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho** v. 10, n.1, jun/2009. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

AMARAL, M.G.C. A aprendizagem de uma língua estrangeira como processo de construção para o desenvolvimento de uma identidade em educação ambiental. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) Pelotas, Universidade Católica de Pelotas. 2000.

ANCHIETA, P.P. **Análise de testes de proficiência em língua inglesa**: subsídios à elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil. 2010. 217f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas)-UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2010.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: CANDIDO DE LIMA, D. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 79-92.

BARCELOS, A.M.F. Crença e Ensino e Aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UNB/ Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p.27-69.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. Qualitative Data. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn; Bacon, 1998a. p. 106-156

_____. Data Analysis. IN: **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998b. p. 157- 186.

_____. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 5. ed. Needham Heights, MA: Allyn; Bacon, 2007.

BOGNER, A. et al. Introduction: Expert Interviews- an introduction to a New Methodological Debate. In: BOGNER et al. **Interviewing Experts**. London: Palgrave Macmillan, 2009. P 1-16.

BOHN, H. I. Implementação de uma política de ensino de línguas: a responsabilidade do estado. REUNIÃO ANUAL DA SBPC. 49., **Anais**. Belo Horizonte: Universidade de Belo Horizonte, 1997. p. 251-255.

_____. Os aspectos “Políticos” de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.3, n. 1, p.117-138, 2000.

BRASIL, Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 12178, 20 ago. 1985.

_____. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 21, 5 ago. 1998b

_____. Portaria/MEC n. 438 de 28 de maio de 1998, Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 102, p. 05, 01 jun. 1998c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. PARECER CNE/CES 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União, Seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. PARECER CNE/CES 1363/2001- Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União** de 29/1/2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 34, 9 abr. 2002c.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 15 abr. 2004.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 08 ago. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006a. p-87-126
Disponível: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Espanhol.** Brasília: SEB/MEC, 2006b. p-127-153

Disponível: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 jan. 2009a.

_____. **Matriz de Referência ENEM.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. 2009b. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Portaria/MEC n.9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 9, 1 jul. 2009c.

_____. RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010^a

_____. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 34, 15 dez. 2010b

_____. Decreto 7.084 de 27 de janeiro de 2010, Dispõe sobre os programas de Material Didático e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 3, edição extra, 27 jan. 2010c.

_____. Portaria/MEC n. 807 de 18 de junho de 2010, Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 116, p. 71, 21 jun. 2010d.

_____. PORTARIA/MEC N. 1.087, de 10 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Nº 154, p. 20, 11 ago. 2011^a

_____. PORTARIA ME nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 2011b.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012

_____. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 jan. 2013

_____. Portaria Inep nº 259, de 02 de junho de 2014. Dispõe sobre a prova do ENADE-Licenciatura Português- Espanhol, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jun. 2014a

_____. Portaria Inep nº 260, de 02 de junho de 2014. Dispõe sobre a prova do ENADE-Licenciatura Português- Inglês. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jun. 2014b

_____. Lei n.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 1, edição extra, 26 jun. 2014.

_____. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017, 2015a

_____. EDITAL DE CONVOCAÇÃO 04/2015 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018, 2015b

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p. 8, 2 jul. 2015c

_____. FNDE. Programas do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Portaria/MEC n. 30 de 30 de janeiro de 2016, Amplia o Programa Idioma Sem Fronteiras. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.19, p. 18, 28 jan. 2016a.

_____. PORTARIA MEC nº 8, de 28 de abril de 2016. Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 81, seção 1, p. 11 e 12, de 29 de abril de 2016b

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 5, 10 mai. 2016c.

_____. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 23 set. 2016.

CALDAS, R. (org). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CALVET, J-L. **As políticas linguísticas**. Parábola Ed., 1996.

CAMARGO, G.P.de Q.P. de; RAMOS, S.G.M. Narrativa de professoresde língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.**, v. 4, n. 6, p.1-24, mar. 2006. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_narrativa_de_professores.pdf. Acesso em: 10 set. 2015.

CAPES. Educação Básica. PARFOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. 2016. Acesso em: 24 mai. 2016.

CASTRO NETO, F. T. **História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CELANI, M. A. A. O Ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Org.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 219-247.

_____. Prefácio. In: GIL, G; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 9-14.

_____. **Entrevista**: Antonieta Celani fala sobre o Ensino de Língua Estrangeira: Revista Nova Escola, 2009. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/linguaestrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em: 1 dez. 2015.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAGURI, J. de P. As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira na educação básica no Estado do Paraná. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-236, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSOLO, D.A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V.L. (Orgs).

Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p.165-191.

COX, M.I.P.; ASSIS- PETERSON, A.A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico** 5.1, p. 5-14, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DI GIORGI et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-403620140004&lng=pt&nrm=is. Acesso em: 2 dez. 2015

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc. Campinas.** v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun 2015.

DUCATTI, A. L. F. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula:** (re) definindo o perfil de uma professor de língua inglesa da escolar pública. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R. B. (ed). **The Oxford Handbook of applied linguistics.** New York: Oxford University Press, 2002.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1972

EDUCATION FIRST. **Índice de Proficiência em Inglês.** 2015. Disponível em: <http://www.ef.com/epi>. Acesso em: 01 dez. 2015.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N ; Corson. D. (eds). In: **Research Methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** 4. ed. Great Britain: Sage, 2009.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 161 a 181, 2007.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice.** London: Sage, 2003.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion. Educators and the dynamics of language education (looking ahead). In: GARCÍA, O.; MENKEN, K. (orgs.) **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge, p. 249-261, 2010.

GARCIA DA CUNHA, A. Ensino Escolar de Língua (Inglês) com foco na competência comunicativa. In: **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014a. p. 35-55.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

_____. Línguas estrangeiras modernas: questões para debate. In: PARANÁ/SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2005a.

_____. Políticas governamentais, mídias e o ensino de língua estrangeira. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005b.

_____. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: CANDIDO DE LIMA, D. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47 a 54.

GLÜCK, H. **Die preussisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur theorie und Methodologie der Forshung über Sprachenpolitik, Sprachbewusstsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preussisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914**. Hamburg, 1979

GRIN, F. **L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002. Disponível em: <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GrinFR.pdf>>. Acesso em: 30 nov.2015.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in modern Norway. **Anthropological Linguistics**. v.1, n. 3, mar/1959.

HAMMERSELEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. 3 ed. New York: Taylor and Francis e-Lib, 2007.

HORNBERGER, N.H. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. p. 24-41.

HOWLETTT, M. **Designing Public Policies**. Principles and Instruments. New York: Routledge, 2011.

INEP. Portal Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. portal.inep.gov.br/enade. Acesso em: 25/09/2015.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches**. 4.ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.

JOHNSON, D.C. **Language Policy**. UK: Palgrave Macmillan, 2013.

KAPLAN, R.; BALDAUF, R. **Language Planning from practice to theory**. London: WBC Book Manufacturers, Ltd, 1997.

KLOSS, H. **Abstand languages and Ausbau languages**. In: *Anthropological Language*, 9, 1967.

KNIGHT, J. Internationalization of education. **El Butlletí**. v. 75. Nov 2014. Disponível em: <http://www.aqu.cat/elButlleti/butlleti75/articles1_en.html#.V_JgbKIrJ0s>. Acesso em: 3 out. 2016.

KNOEPFEL, P; et al. **Public Policy Analysis**. Great Britain: The Policy Press, 2011.

KUMARADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

LASSWELL, H. **The decision making process**. College Park: University of Maryland Press, 1956.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escolar pública. In: CANDIDO DE LIMA, D. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15 a 32.

LIDDICOAT, A. J. **Language-in-education policies. The discursive construction of Intercultural Relations**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

LOMBARDI, R.S.; SILVA, M.C. O PNLD Língua Estrangeira e a produção oral no LD de Inglês. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 35, n.1, p.25-40, jan/jul 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATLAND, R. E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**, Vol. 5, No. 2. (Apr., 1995), pp. 145-174. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=10531858%28199504%295%3A2%3C145%3ASTILTA%3E2.0.CO%3B2-Z>>. Acesso em: 02 nov. 2016

MENY, I. THOENIG, J-C. **Las políticas públicas**. Tradução Francisco Morata. Barcelona: Ariel Ciência Política, 1991.

MELLO BARBOSA, Elizabeth. **Subsídios para um Código de Ética na profissão de ensinar línguas**. 2014. 226f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Departamento de Letras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MERRIAM, S.B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul.2007.

_____. A experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, p. 207-248, 2006.

MIRANDA, D. F. de. **Parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira: leitura articulada e percepções de professores**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2005.

MOURA FILHO, A. C. I. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Departamento de Linguística, Línguas Clássica e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, 2005.

NINYOLES, R. L. **Estructura social e política linguística**. Vigo: Ir Indo, 1991.

OLIVEIRA, A. P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se professor. In: CANDIDO DE LIMA, D. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67- 78.

OLIVEIRA, G.M. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. 2013. Disponível em: <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_.pdf>. Acesso em: 03.jul.2015.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAIVA, V.L.P. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: CANDIDO DE LIMA, D. (org). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PETITJEAN, C. Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique. In: **La revue des étudiants en linguistique du Québec**, Vol I, No. 2, Printemps/Spring 2006, p. 98-125. Disponível em: <<http://www.relq.uqam.ca/documents/petitjean.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PROJETO GLOSSA-LA. Política de Ensino de Línguas. Disponível em: < glossário.sala.org.br>. Acesso em: 20/05/2015.

RAUBER, B. B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão**. 2012. 108f. Dissertação. (Mestrado em Linguística)- Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2012.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-161.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.52, n.2, 2013, p. 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a07v52n2.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4^a. Ed., 2010.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 516-529.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na Transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. SETA. **Anais**. v. 2, 2008, p. 435-440

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

ROSA M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUBIN, J. Bilingual education and language planning. IN: SPOLSKY, B.; COOPER, R.L. **Frontiers of Bilingual Education** (eds.). Rowley, MB: Newbury House Publishers, 1977, p. 282-294.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional**. 5a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCARAMUCCI, M. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas: ensino crítico da língua inglesa**, São Paulo, n.5, p. 97-109, 2000/2001.

SCHMIDT, M. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: Editora Briguiet & Cia, 1935.

SCHMIDT, R. Political Theory and Language Policy. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 95-110.

SCHIFFMAN, H. **Linguistic Culture and Language Policy**, 1996. London and New York:

Routledge, 1996.

SCHÜKLENK, U. et al. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora da UNB, 2005.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 193-217.

SILVA, K. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). 2015. 217f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. v.1., 2015.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B.; SHOHAMY, E. Language practice, language ideology and language policy. In: LAMBERT, R.; SHOHAMY, E. (eds). **Language Policy and Pedagogy. Essays in Honor of A. Ronald Walton**. John Benjamins Publishing Company: USA, 2000. p. 1-42.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 236-247

_____. **Qualitative Research: Studying how things work**. New York: The Guilford Press, 2010.

TELLES, J. A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

TOCHON, F.V. **Language Education Policy: Global Perspectives and Local Practices**. Deep University Press, 2015.

TOLLEFSON, J.W. Introduction: Critical issues in educational language policy. In: J.W. Tollefson (org.). **Language Policies in Education: Critical Issues**. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Publishers, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. Paris, França: Bureau Internacional de Educação (UNESCO-IBE), 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>> . Acesso em: 15 set. 2016.

VIDOTTI, J.J.V. Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Letras)- Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, v. 5, 2001. p.

153-160.

WELLWE, W.; ZARDO, S. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.131-143, jul/dez 2013.

WODAK, R. Linguistic Analyses in Language Policies. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007. p. 170-193

XAVIER, R.P. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5^a série do ensino fundamental. 1999. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

GLOSSÁRIO⁶⁵

ABORDAGEM FUNCIONAL- ênfase do ensino de línguas é dada às funções, ao objetivo para o qual se usa a língua.

CIDADANIA- segundo as OCEM, a "cidadania" refere-se à posição em que o aluno encontra-se no mundo.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA- “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de mundo em comunicação.sob certas atitudes, em interação, com o propósito de se situar socialmente numa língua” (ALMEIDA FILHO, 2009). Segundo o autor, a competência comunicativa é composta por subcompetências: linguística, interacional e estratégica, permeadas por uma base sociointeracional.

COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA- conhecimento das formas, estrutura e outros aspectos da linguagem, a qual o falante atinge por meio da reflexão e análise da linguagem.

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL- as OCEM-Língua Espanhola (2006b) definem o termo como "ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos (p. 148)".

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL CRÍTICA- competência que o profissional de línguas estrangeiras deve ter, que consiste em "atitude reflexiva diante da articulação e da transposição de questões teóricas e práticas no pensar e no agir de forma crítica, tendo em vista situações de diversos contextos de exercício da profissão. (Portaria Inep 260/2014)

EFEITO RETROATIVO- o impacto positivo ou negativo de um teste no ensino-aprendizagem.

ENFOQUE SOCIOINTERACIONAL DA LINGUAGEM- os PCNEF (1998) retomam o pensamento de Bakhtin, ao considerar a linguagem um ato social. Assim, ela é não somente um meio de comunicação, mas resultado da interação. A construção do sentido é construída socialmente.

ENFOQUE SOCIOINTERACIONAL DA APRENDIZAGEM- segundo o documento, o aluno aprende ao interagir com seu par mais competente.

ENGAJAMENTO DISCURSIVO- capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

FUNÇÃO COMUNICATIVA- refere-se aos propósitos pelos quais se usa a língua para se comunicar.

INTERDISCIPLINARIDADE- relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação

⁶⁵ As definições dos termos do Glossário foram retiradas dos documentos em que eles aparecem. No caso de ausência de definição nos documentos, utilizamos aquelas contidas no *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (vide referências -RICHARDS). Os termos retirados de outras fontes estão referenciados.

INTERNACIONALIZAÇÃO- o processo de integrar uma dimensão global, intercultural e internacional aos objetivos, ensino/aprendizagem, pesquisa e funções de serviços de uma universidade (KNIGHT, J.)

LETRAMENTO- " o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, M, 2000)"

LÍNGUA INSTRUMENTAL- língua aprendida com objetivos específicos. No Brasil, especificamente o inglês instrumental surgiu nos anos 70, por meio de um projeto denominado ESP Project. O ensino de língua instrumental não se restringe ao ensino de leitura, ainda que no seu início, tenha fiocado na leitura, por ser esta a necessidade identificada nos alunos participantes do projeto.

MULTILETRAMENTO- habilidade interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações

MULTIMODALIDADE- diversos meios de comunicação: visual, escrito, sonoro

TEMAS TRANSVERSAIS- são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido**Termo de consentimento livre e esclarecido**

Declaro que eu, _____, abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa da mestrandia, Ana Lúcia Alouche Busso, e concedo o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em parte, em sua dissertação, artigos e eventuais comunicações.

Informo também que minha participação envolve uma entrevista oral, em que discorro sobre as políticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, no que concerne aos seus objetivos. Estou ciente de que minhas respostas permanecerão anônimas e protegidas por um pseudônimo. Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmo também ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, novembro de 2016.

Nome do participante

Assinatura do participante

APÊNDICE B- Roteiro de entrevista com especialistas

- 1) A LDB/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma LE a partir da quinta série. No entanto, a lei não especifica os objetivos a serem atingidos por esse ensino. Tampouco existe outra lei que o faça. Como o senhor vê essa ausência? A LDB (ou outra lei específica) deveria contemplar objetivos para o ensino de LE?
- 2) A LDB não especifica quais línguas devem ser ensinadas no país e adota como princípio a pluralidade linguística e respeito à diversidade local. O senhor acredita que a lei deveria determinar as línguas a serem estudadas na educação básica?
- 3) Apesar da previsão na LDB de respeito à pluralidade linguística, duas importantes políticas para a língua estrangeira, o PNLD e o ENEM, abrangem somente a Língua Espanhola e Inglesa. É possível compatibilizar o respeito às diversidades locais com políticas nacionais, como exames de larga escala e distribuição de material didático?
- 4) A LDB não especifica objetivos para o ensino de LE, porém descreve objetivos genéricos para os diversos segmentos da Educação Básica. Segundo a lei,
 - a) o ensino médio deve ser uma continuação do ensino fundamental. Na sua opinião, isso se aplica ao ensino de línguas? Deve haver alguma diferença entre os objetivos para o ensino de LE no ensino fundamental e no Médio?
 - b) o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão. O ensino de LE deve caminhar também na direção desse objetivo?
 - c) o ensino médio deve ser uma preparação para a cidadania e o trabalho. Em que medida o ensino de LE no ensino médio deve perseguir tais objetivos?
- 5) Os PCNEF defendem o ensino da leitura na escola regular, tendo em vista as condições de ensino e a função social da língua. O senhor concorda com essa perspectiva?
- 6) Os PCNEF, PCN+, PNLDEM e EF defendem que a língua estrangeira deve ser ensinada de maneira interdisciplinar. Seria esse um caminho adequado para o ensino de LE?
- 7) A maioria dos documentos existentes para o ensino de LE na Educação Básica defende o papel formador da LE, o que inclusive, segundo as OCEM, distingue o ensino de LE na escola e em institutos de idiomas. O senhor concorda com essa visão? Como a LE pode contribuir para a formação humana?
- 8) A dissertação é fundamentada na proposta teórica de Almeida Filho, que aponta alguns objetivos para o ensino de línguas estrangeiras (não necessariamente no contexto escolar). Na sua opinião, quais deles devem ser vislumbrados na Educação Básica? É possível que todos sejam contemplados? Ou apenas alguns?
 - a) linguístico-comunicativos
 - b) culturais
 - c) educacionais
 - d) práticos
 - e) psicológicos

ANEXO A- CARTA DE PELOTAS

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE , realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4, a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembléia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngüe por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento lingüístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluenta da população;
- a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
- há direitos e deveres na formação continua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
- a Lingüística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia);
- as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
- há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional;

Propõem que:

- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade;
- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- a língua estrangeira tenha o mesmo *status* das disciplinas do núcleo comum;

- o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas
- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicita, através de ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Lingüística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira;
- se constituam no âmbito da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, Comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngüe em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o Português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, Secretárias de Educação e Universidades para a educação contínua de professores;
- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação de eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- haja prova específica de proficiência no uso da língua em concursos para admissão de professores de línguas;
- as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbm a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares no ensino regular;

- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua;
- se promova a melhoria salarial do professor.

(Comissão de redação: Profs. Maria Helena Vieira Abrahão, José Carlos Paes de Alemeida Filho e Hilário I. Bohn)

ANEXO B- CARTA DE LONDRINA

Nós, pesquisadores, professores e estudantes em formação na área da linguagem, preocupados com questões de ensino-aprendizagem de línguas e da formação de agentes, reunidos neste primeiro *Forum da Profissionalização Docente*, nos dias 29 e 30 de setembro de 2014, na Universidade Estadual de Londrina, temos as seguintes considerações a fazer e decisões a reafirmar, a partir das análises e projeções de especialistas e participantes reunidos nesse evento.

- ❖ Considerando que, no sentido da profissionalização, os estudos e pesquisas brasileiros têm focalizado de modo proeminente as teorias de formação e de ensino-aprendizagem de línguas e de modo insuficiente a história, políticas e ética profissional;
- ❖ Considerando o caráter desafiador e complexo que a prática de formação e ensino de línguas nas escolas representa;
- ❖ Considerando que teorias formais e informais não bastam para se atender essa complexidade desafiadora, carecendo de aportes da história, das políticas de ensino de línguas e da ética profissional;

DECIDIMOS

- I. Criar condições para a instituição de um código nacional de ética profissional para ensino de línguas, garantir a ética profissional por meio de mecanismos adequados e a ética na pesquisa em disciplinas ou atividades nos currículos dos cursos da área da Linguagem (Letras).
- II. Reivindicar que se reconheça nas agências financiadoras a área aplicada que nos congrega, distinta em objeto e metodologia de pesquisa, das irmãs epistêmicas da Linguística e Teoria Literária e despoderizada, acarretando sérios prejuízos para a escolarização;
- III. Atuar, em face da urgência, para que se criem condições que possibilitem aos programas de pós-graduação, no âmbito do ensino de línguas, fomentar pesquisas que formem o professor pesquisador e o especializem para uma atuação transformadora em seu contexto de trabalho.
- IV. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras para educação infantil, básica, universitária e tecnológica, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos.
- V. Incluir na agenda da política de avaliação nacional a discussão da produção de exames de proficiência em línguas estrangeiras para professores e alunos, instrumentos esses elaborados pela própria comunidade científica nacional.
- VI. Garantir na formação a discussão de critérios de escolha de livros didáticos para o universo do ensino Básico.
- VII. Demandar que a História do Ensino de Línguas seja um componente curricular nos cursos de licenciatura para a formação de novas gerações de professores.

Texto aprovado em plenário pelos participantes

FORUM DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA, POLÍTICAS E ÉTICA

Equipe de redação: José Carlos Paes de Almeida Filho, Simone Reis e Laura Míccoli.

Londrina, 30 de setembro de 2014.

ANEXO C- LDB

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Presidente da República

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

DO ENSINO MÉDIO

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. ([Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008](#))

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

ANEXO D- Plano Nacional de Educação

PNE - META 15

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam

ESTRATÉGIAS:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

ANEXO E- RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 4/2010*Define Diretrizes Curriculares Nacionais
Gerais para a Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, nos artigos 36, 36- A, 36- B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/1996, com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de julho de 2010.

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

§ 2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.

§ 2º A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e

transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.

§ 3º A língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, é obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Art. 16. Leis específicas, que complementam a LDB, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso.

ANEXO F- PORTARIA MEC 807/10

Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

O Ministro de Estado da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único da Constituição Federal , e

Considerando o disposto nos arts. 9º, incisos V, VI, VIII e IX , 22 e 38, § 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Resolve:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Art. 3º Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP planejar e implementar o exame, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

Art. 4º O ENEM será realizado periodicamente, com aplicação descentralizada das provas, observadas as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares.

Art. 5º A participação no ENEM é voluntária, destinada aos concluintes ou egressos do ensino médio e àqueles que não tenham concluído o Ensino Médio, mas tenham no mínimo dezoito anos completos na data da primeira prova de cada edição do Exame.

§ 1º A aplicação do ENEM levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais.

§ 2º Os interessados em participar do Exame pagarão uma taxa de inscrição, cujo valor será fixado anualmente pelo INEP, destinada ao custeio dos serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados.

§ 3º Serão isentos do pagamento de inscrição os concluintes do Ensino Médio, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino, ou aqueles que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007 .

Art. 6º O INEP estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM.

§ 1º A participação no ENEM conferirá ao examinando um boletim contendo informações referentes ao resultado global e ao resultado individual.

§ 2º Os resultados do ENEM, resguardado o sigilo individual, estarão disponíveis para instituições de ensino superior, secretarias estaduais de educação e pesquisadores.

§ 3º Os resultados individuais do ENEM somente poderão ser divulgados mediante a autorização expressa do participante.

Art. 7º Para a implementação do exame, o INEP regulamentará, em Edital, as diretrizes, procedimentos e prazos de cada edição do exame.

Art. 8º Fica revogada a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 , a Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001 , a Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009 , e a Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010 .

Art. 9º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO G- Resolução CNE/CEB 7/10

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o

currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação

Física;

f) II –

Matemática;

III – Ciências da
Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

ANEXO H- Resolução n. 2/2015**RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015** ^(*)^(**)

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação

básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

ANEXO I- PNLD 2018- EDITAL 04/2015

3.1.1 Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no ensino médio

A língua estrangeira moderna - espanhol e inglês -, no ensino médio, deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o livro didático de língua estrangeira moderna deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, estar comprometido com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. Pautado em propostas de aprendizagem que:

- a.** propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- b.** favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços;
- c.** deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- d.** deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Para que isso possa se concretizar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista em diversidade de práticas pedagógicas. O fundamento dessas práticas precisa pautar-se na interdisciplinaridade, tanto a interna à área como na relação entre áreas. Ou seja, é preciso considerar que a construção do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos do componente curricular porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo. Nesse contexto, o livro didático de língua estrangeira moderna ocupa um papel relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos destina-se a orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais.

3.1.2.1. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra:

- a.** reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- b.** seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- c.** contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- d.** inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;

- e. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;
- f. discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
- g. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- h. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, propostas que contemplem uma efetiva interação texto- leitor;
- i. explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- j. promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
- k. promove atividades de fala e escuta que contemplem variedade de gêneros de discurso característicos de oralidade;
- l. apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral;
- m. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;
- n. desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
- o. propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
- p. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- q. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- r. propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- s. propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- t. utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- u. vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- v. favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos do componente curricular;
- w. promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;

- x. promove atividades relacionadas a valoração, construção e divulgação de saberes e conhecimentos;
- y. proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do ANEXO J- EDITAL 02/2015- PNLD 2017

3.2.1. LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS E ESPANHOL)

Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)

Aprender uma língua estrangeira tem como um de seus princípios proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo. A aproximação do estudante a essas formas de dizer o mundo e de atribuir sentido a experiências vividas por outros povos deve estar pautada no esforço de romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Para que essa aproximação se dê de forma efetiva, ao longo desse segmento de ensino, é importante ressaltar o papel da criatividade, do lúdico e dos afetos na construção coletiva do conhecimento a ser partilhado.

Esse princípio deve estar articulado ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que esta possa ocupar seu espaço na escola e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. É fundamental, portanto, compreender seu papel nesse segmento a partir da concepção de língua como construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações. Trata-se, pois, de afastar-se de uma concepção que simplifica problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção compartilhada de conhecimento, o entendimento de que as manifestações de linguagem constituem práticas sociais atravessadas por sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas.

Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a obra didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática esta que exige articulação entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre tal orientação e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira. Essa coerência deve estar pautada no que propõem os documentos norteadores do ensino fundamental e deve servir de parâmetro tanto para o material impresso quanto para o que se oferece na mídia que compõe a coleção. A mídia que compõe a coleção responde a demandas acordes com as necessidades da escola atual. Estamos convivendo com avanços tecnológicos acelerados, o que obriga a pensar que ensinar e aprender uma língua estrangeira inclui-se no mesmo movimento de produção de conhecimento necessário para a participação na vida contemporânea: mudanças tecnológicas e sociais exigem novas formas de ensinar e aprender. Por esse motivo, a apropriação de materiais digitais oferece oportunidade exemplar

para atualização do ensino de uma língua estrangeira a ser estudada em ambiente escolar. Essa tecnologia tem que estar a serviço das orientações pedagógicas da coleção, que devem estar refletidas na maneira como se seleciona e aborda o material digital. O trabalho a ser desenvolvido com a mediação de tecnologias também deve atender às orientações das políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nesse nível de ensino, na escola regular.

Tendo em vista esses princípios, o ensino de língua estrangeira deve orientar-se para oferecer ao estudante condições para que este possa:

- vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
- refletir sobre costumes, maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas, em confronto com as formas próprias do universo cultural do seu entorno, de modo a perceber que o mundo é plural e heterogêneo e entender o papel de cada um como cidadão;
- construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às diferentes finalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto dos parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não verbal e verbo-visual;
- reconhecer processos de intertextualidade como inerentes às formas de manifestação humana, quer sejam por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual;
- desenvolver consciência linguística e crítica sobre os usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

Tendo em vista, ainda, o caráter formador e educativo do ensino de línguas estrangeiras nessa etapa da educação formal, também a interdisciplinaridade deve ser prioritária. Para tanto, os temas abordados nas coleções didáticas precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla dos estudantes, para o desenvolvimento de seu senso de cidadania e a expansão de seu conhecimento articulado às outras disciplinas do currículo escolar. Esse tratamento interdisciplinar deverá refletir-se tanto nos textos, imagens e demais recursos escolhidos, quanto nas atividades propostas, nas quais deve ficar explícito para o estudante que o conhecimento não é estanque e compartimentado, como a divisão em disciplinas pode levar a crer.

Na avaliação das obras didáticas de Língua estrangeira, será excluída a obra didática que não apresentar, em seu conjunto:

1. efetiva revisão linguística, que demonstre seriedade profissional na apresentação dos originais em língua estrangeira, eliminando, assim, a ocorrência de inadequação ou equívoco no seu uso, no contexto em que aparece na obra didática;
2. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira;
3. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam;
4. variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas

de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;

5. manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
6. registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais;
7. relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e ou em língua nacional;
8. atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
9. o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
10. estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
11. atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração;
12. promoção da compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada (cd em áudio e livro digital), que incluam produções de linguagem características da oralidade;
13. atividades que permitam o acesso a diferentes manifestações da linguagem oral, em inter-relação com necessidades de compreensão e produção compatíveis com as do estudante das séries finais do ensino fundamental, que sejam significativas para esta fase de escolarização e não desconsiderem o estudante como sujeito de sua expressão.
14. sistematização de conhecimentos linguísticos da língua estrangeira, a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada;
15. oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades de origem estrangeira e da nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas;
16. elementos estéticos presentes na linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico;
17. proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto no âmbito do livro impresso quanto no digital;
18. atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
19. atividades de avaliação e de auto avaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico- discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão

e à compreensão na língua estrangeira;

20. imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
21. articulação do material oferecido na mídia digital da coleção com temas, textos e atividades apresentados/estudados no livro do estudante;
22. articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do estudante das séries finais do ensino fundamental.

ANEXO J- EDITAL ENEM

EDITAL Nº 10, DE 14 DE ABRIL DE 2016
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO –
ENEM 2016

1.1 As 4 (quatro) provas objetivas e a redação avaliarão as seguintes áreas de conhecimento do Ensino Médio e os respectivos componentes curriculares:

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

ANEXO K- LEI 11.161**LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.**

[Revogado pela Medida Provisória nº 746, de 2016](#) Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO L- DECRETO 7084/10**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.**

Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso VII, ambos da Constituição, e no art. 4º, inciso VIII, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

Parágrafo único. As ações dos programas de material didático destinam-se aos alunos e professores das instituições citadas no **caput**, devendo as escolas participantes garantir o acesso e a utilização das obras distribuídas, inclusive fora do ambiente escolar no caso dos materiais designados como de uso individual pelo Ministério da Educação, na forma deste Decreto.

Art. 2º São objetivos dos programas de material didático:

I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;

II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;

III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;

IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º São diretrizes dos programas de material didático:

I - respeito ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;

II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;

IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

ANEXO M- RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola),

nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica

como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a

consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses

contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças,

reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

ANEXO N- PORTARIA MEC 8/16**ANEXO N-
PORTARIA NORMATIVA MEC Nº 8, DE 28 DE ABRIL DE 2016**

Diário Oficial da União nº 81, de 29 de abril de 2016 – Seção 1 – págs. 11 e 12

Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, incisos I e II, da Constituição, e CONSIDERANDO: A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que versa sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade; O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;

A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação; e A necessidade do MEC de melhor aferir e promover a qualidade dos cursos de graduação e das Instituições de Educação Superior – IES do país com apoio em indicadores, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Indicador de Desempenho no Enade – IDE como conceito obtido a partir dos resultados do Enade, a ser calculado segundo os níveis de proficiência dos concluintes, estabelecidos pelas Comissões Assessoras de Avaliação de cada área avaliada, de forma a expressar o valor absoluto resultante da média dos desempenhos dos estudantes em cada curso.

Art. 2º Fica instituído o Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD, a ser calculado com base nos resultados dos estudantes no Exame Nacional de Ensino Médio – Enem e no Enade.

Art. 3º Fica instituído o Indicador de Trajetória dos Estudantes de cursos de graduação – ITE, a ser calculado a partir do acompanhamento da trajetória dos estudantes ingressantes. Parágrafo Único. O ITE será composto pela taxa de permanência, taxa de desistência e taxa de conclusão, quando for o caso.

Art. 4º Fica instituído o Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente – IDCD, a ser calculado a partir de informações do Censo da Educação Superior sobre a evolução do regime de trabalho, titulação e permanência dos docentes no curso.

Art. 5º Fica instituído o Índice de Desempenho dos Cursos de Graduação – IDC, em substituição ao Conceito Preliminar de Curso – CPC, a ser composto pelos seguintes insumos: I – IDE; II – IDD; III – ITE; e IV – IDCD. Parágrafo Único. O IDC será expresso em faixas de conceito que tomarão como referência os níveis de valoração dispostos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

Art. 6º Fica instituído o Índice Institucional de Desempenho dos Cursos – IIDC, a ser calculado para cada IES a partir da média ponderada, por número de matrículas, do conjunto de IDC de seus cursos de graduação.

Art. 7º Fica instituído o Indicador de Desempenho de Extensão – IDEx, a ser calculado a partir de informações obtidas junto ao Censo da Educação Superior e aos relatórios de avaliação in loco do Sinaes.

Art. 8º Fica instituído o Índice de Desempenho Institucional – IDI, em substituição ao Índice Geral de Cursos – IGC, com o objetivo de analisar o desenvolvimento institucional em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

O IDI poderá ser calculado com base em insumos provenientes do IDD, do IDEx, do IIDC, do Censo da Educação Superior e das avaliações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa – FAPs e da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial – Embrapii. Parágrafo Único. Para efeito da análise dos insumos provenientes da graduação será considerado o esforço da oferta de licenciaturas de qualidade atestada pelo IDC.

Art. 9º Fica instituído Grupo de Trabalho de Avaliação do Desempenho da Educação Superior – GTAES para elaboração, definição de metodologia dos indicadores de qualidade da educação superior, bem como a implementação de procedimentos avaliativos dispostos nesta Portaria.

Art. 10. O GTAES será constituído por especialistas representantes das seguintes entidades: I – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; II – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES; III – CAPES; IV – Secretaria de Educação Superior – SESu; V – Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC; VI – Conselho Nacional de Educação – CNE; VII – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES; VIII – Fórum das Entidades Representativas da Educação Superior – FÓRUM; IX – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior – ANDIFES; X – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF; XI – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD; XII – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias – ForExt; XIII – Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação – FORPROP; XIV – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC; e XV – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM. Parágrafo Único. A participação neste GTAES não enseja remuneração, sendo considerada serviço público relevante, e será exercida sem prejuízo das atividades normais de seus membros.

Art. 11. A presidência da Comissão caberá ao INEP.

§ 1º As entidades indicadas no art. 10 terão até dez dias para indicar a representação de um titular e um suplente.

§ 2º Caberá ao Inep, no prazo de sessenta dias, apresentar, em audiência pública, o resultado do GTAES

§ 3º O GTAES disporá do prazo de noventa dias, a contar da data da publicação desta Portaria, para apresentar o relatório final dos trabalhos.

Art. 12. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO O- PORTARIA ME Nº 1.328, DE 23 DE SETEMBRO DE 2011

Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, resolve:

Art. 1º Instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Parágrafo único A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão à Rede.

Art. 2º A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica será coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituído pela Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, que terá como finalidade formular, coordenar e avaliar as ações e programas do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 3º A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deverá atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Art. 4º O ingresso na Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica poderá ser solicitado a qualquer tempo por qualquer IES e IF entre as descritas no parágrafo único do artigo 1º, mediante apresentação do respectivo termo de adesão ao Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, respeitados o cronograma anual de planejamento da formação e o exercício fiscal correspondente.

Art. 5º O MEC proverá apoio financeiro às ações no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em consonância com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

§ 1º Às IES Federais e aos IFs o MEC destinará recursos orçamentários específicos, alocados na matriz orçamentária de cada Instituição.

§ 2º As IES estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos serão apoiadas por

meio de convênios, firmados junto ao FNDE.

Art. 6º O MEC apoiará, também, as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica ofertadas ao amparo desta Portaria por meio da concessão de bolsas de

estudo e de pesquisa para professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na forma da Lei nº 11.273/2006 e suas modificações.

§ 1º A concessão e o pagamento de bolsas com vistas ao desenvolvimento das atividades no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, quando houver, será regulamentada por instrumento próprio, observada a legislação específica que trata do assunto.

§ 2º Os recursos destinados a apoiar o desenvolvimento dos programas, cursos e ações da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, transferidos pelo Ministério da Educação na forma do artigo 5º, não poderão ser utilizados para pagamento de bolsas a qualquer dos participantes desses programas, cursos e ações.

Art. 7º A IES ou IF que aderir à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deverá instituir um Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto na Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Parágrafo único A constituição e a formalização do Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica deverá ser apensada ao termo de adesão previsto no parágrafo único do artigo 1º.

Art. 8º O MEC, a Capes e o FNDE definirão em instrumentos próprios as normas e atribuições para assegurar o funcionamento da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Art. 9º Fica revogada a Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

**ANEXO P- Portaria Inep nº 260, de 02 de junho de 2014.
Publicada no Diário Oficial da União em 04 de junho de 2014.**

O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em sua atual redação; a Portaria Normativa nº 8, de 14 de março de 2014, atualizada, e considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, nomeada pela Portaria Inep nº 12, de 10 de janeiro de 2014, resolve:

Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento.

Art. 2º A prova do Enade 2014, com duração total de 4 (quatro) horas, terá a avaliação do componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e do componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês.

Art. 3º As diretrizes para avaliação do componente de Formação Geral são publicadas em Portaria específica.

Art. 4º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, terá por objetivos:

- I - avaliar o desempenho dos licenciandos em termos de competências e habilidades essenciais à atuação como cidadão e profissional crítico, criativo e ético;
- II - contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas referentes à formação de professores na área.

Art. 5º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, tomará como referência o seguinte perfil do profissional:

- I - competência intercultural crítica, evidenciada na capacidade de lidar com a diversidade em suas diferentes formas, especialmente nas linguagens (verbais e não-verbais), tendo em vista a inserção do licenciando na sociedade e suas relações com os outros;
- II - conhecimento das línguas portuguesa e inglesa, envolvendo as competências de mobilizar recursos linguísticos e de considerar diversos registros, modalidades, gêneros, variedades linguísticas, literárias e culturais;
- III - atitude reflexiva diante da articulação e da transposição de questões teóricas e práticas no pensar e no agir de forma crítica, tendo em vista situações de diversos contextos de exercício da profissão;
- IV - concepção da formação docente como processo autônomo, transformador e contínuo que dialoga com as diferentes áreas do conhecimento;
- V - percepção das linguagens (verbais e não-verbais) como espaços de construção de sentidos em diferentes práticas sociais;
- VI - avaliação crítica do uso e da incorporação de recursos teórico-metodológicos sobre processos de aquisição das línguas portuguesa e inglesa, bem como sobre metodologias de ensino de

línguas, literaturas e (novas) tecnologias da informação e da comunicação, com vistas à prática docente.

Art. 6º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, avaliará se o estudante desenvolveu criticamente, no processo de formação, as seguintes competências e habilidades:

- I - perceber as relações entre diferentes formas de construção de sentidos nas linguagens;
- II - abordar as diferentes culturas e formas de uso das linguagens nos diversos contextos e práticas culturais
- III - compreender e analisar manifestações artísticas, inclusive as literárias;
- IV - ler e produzir textos em diversos contextos sócio-histórico-culturais e em diversas modalidades nas línguas portuguesa e inglesa;
- V - compreender e analisar a organização discursiva dos processos de construção e atribuição de sentidos aos elementos linguísticos em diversas práticas sócio-histórico-culturais;
- VI - refletir sobre os processos de leitura, em diversas linguagens, e seus desdobramentos nas práticas cotidianas, especialmente em relação à prática docente;
- VII - analisar os conteúdos e as perspectivas teóricas adotadas nos estudos linguísticos e literários e seus desdobramentos na formação e atuação docente;
- VIII - conhecer e analisar diversas tecnologias de informação e comunicação, articulando-as à prática docente.

Art. 7º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, tomará como referencial os seguintes conteúdos curriculares considerando os seus diversos usos:

- I - Estudos linguísticos:
 - a) processos históricos de formação das línguas portuguesa e inglesa;
 - b) aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais das línguas portuguesa e inglesa;
 - c) aspectos pragmático-discursivos das línguas portuguesa e inglesa;
 - d) processos de leitura e produção de textos nas línguas portuguesa e inglesa;
 - e) gêneros discursivos e textuais nas línguas portuguesa e inglesa em diferentes modalidades.
- II - Estudos literários:
 - a) literatura, cultura e diversidade cultural em língua portuguesa e em língua inglesa;
 - b) aspectos e contextos de produção/recepção do texto literário em língua portuguesa e em língua inglesa;
 - c) conceitos de cânone literário em língua portuguesa e em língua inglesa;
 - d) períodos e gêneros literários em língua portuguesa e em língua inglesa;
 - e) literatura em língua portuguesa e em língua inglesa: suas interfaces com

demais sistemas culturais, artísticos e midiáticos;

f) relações das literaturas em língua portuguesa e em língua inglesa com outras áreas do conhecimento.

III - Formação profissional:

a) concepções de língua(gem), texto e discurso;

b) teorias de aquisição e de aprendizagem de língua portuguesa e de língua inglesa;

c) métodos e abordagens de ensino de língua portuguesa e de língua inglesa e suas respectivas literaturas na educação básica;

d) (novas) tecnologias da informação e da comunicação no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de língua inglesa e suas respectivas literaturas na educação básica;

e) processos avaliativos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de língua inglesa e suas respectivas literaturas na educação básica;

f) perspectivas sobre o processo de construção identitária docente e a concepção do professor como pesquisador.

Art. 8º As provas do Enade 2014, para as áreas que conferem diploma de Licenciatura, terão 5 (cinco) questões referenciadas pela Portaria Enade 2014 da área de Pedagogia.

Art. 9º A prova do Enade 2014 terá, em seu componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

Art. 10º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ FRANCISCO SOARES

**ANEXO Q- Portaria Inep nº 259, de 02 de junho de 2014.
Publicada no Diário Oficial da União em 04 de junho de 2014.**

O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em sua atual redação; a Portaria Normativa nº 8, de 14 de março de 2014, atualizada, e considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, nomeada pela Portaria Inep nº 12, de 10 de janeiro de 2014, resolve:

Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento.

Art. 2º A prova do Enade 2014, com duração total de 4 (quatro) horas, terá a avaliação do componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e do componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

Art. 3º As diretrizes para avaliação do componente de Formação Geral são publicadas em Portaria específica.

Art. 4º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, terá por objetivos:

- I - avaliar o desempenho do estudante no que diz respeito a competências, habilidades e domínio de conhecimentos essenciais à atuação como cidadão e profissional crítico, criativo e ético, visando à melhoria da formação do licenciado em Letras Português e Espanhol;
- II - identificar e analisar necessidades, demandas e problemas do processo de formação do licenciado em Letras Português e Espanhol, considerando os seus diferentes perfis de atuação decorrentes da diversidade social, cultural, política, econômica e regional do país, por meio de dados quantitativos e qualitativos;
- III - auxiliar na análise institucional e na orientação de políticas de gestão nos âmbitos interno e externo das IES;
- IV - subsidiar a formulação de políticas públicas para a melhoria da educação superior no país;
- V - verificar a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Letras Português e Espanhol.

Art. 5º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, tomará como referência o seguinte perfil do profissional:

- I - competência linguística e intercultural, evidenciada na capacidade de lidar, de forma crítica, com diferentes linguagens, especialmente a verbal, tendo em vista a inserção do profissional na sociedade e suas relações com os outros;
- II - capacidade de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico;

- III - capacidade de refletir sobre variedades linguísticas e culturais;
- IV - capacidade de refletir teoricamente sobre a língua e sobre a literatura, de pensar criticamente sobre os temas e questões relativos aos conhecimentos linguísticos e literários;
- V - capacidade de refletir sobre teorias de aquisição, aprendizagem e ensino de línguas;
- VI - conduta reflexiva sobre metodologias de ensino de línguas e de literaturas;
- VII - capacidade de compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho e das inovações tecnológicas.

Art. 6o A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências e habilidades:

- I - usar, adequadamente, as línguas portuguesa e espanhola em diferentes situações de comunicação;
- II - analisar diferentes linguagens, em especial a verbal, nas modalidades oral e escrita;
- III - compreender e analisar manifestações culturais e artísticas, especialmente as literárias;
- IV - interpretar e produzir textos, em língua portuguesa e espanhola, em diferentes modalidades e situações sociolinguísticas;
- V - compreender e analisar a estrutura e os processos de vários componentes linguísticos, bem como sua organização e funcionamento;
- VI - identificar e aplicar diferentes processos de compreensão leitora;
- VII - analisar e compreender os processos de produção de textos orais e escritos em língua portuguesa e espanhola;
- VIII - relacionar os conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários à prática docente; e literárias;
- IX - abordar, criticamente, as perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas
- X - utilizar tecnologias da informação e da comunicação no ensino de língua portuguesa e língua espanhola.

Art. 7o A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, tomará como referencial os seguintes conteúdos curriculares:

- I - Estudos linguísticos em língua portuguesa e espanhola:
- aspectos diacrônicos e sincrônicos;
 - aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos;
 - aspectos lexicais, semânticos, pragmáticos, estilísticos e discursivos;
 - teorias de aquisição da linguagem oral e escrita;
 - teorias e correntes linguísticas;
 - gêneros discursivos e tipologias textuais.
- II - Estudos literários em língua portuguesa e espanhola:
- conceitos de literatura e cultura;
 - texto, contexto e intertextualidade;

- c) especificidade da linguagem literária;
- d) correntes teóricas e períodos literários;
- e) inter-relações da literatura com outros sistemas culturais e semióticos.

III - Formação docente:

- a) processos de aquisição, aprendizagem e ensino de línguas;
- b) métodos de ensino de línguas;
- c) teorias e métodos de ensino de literatura.

Art. 8º As provas do Enade 2014, para as áreas que conferem diploma de Licenciatura, terão 5 (cinco) questões referenciadas pela Portaria Enade 2014 da área de Pedagogia.

Art. 9º A prova do Enade 2014 terá, em seu componente específico da área de Letras, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

Art. 10º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ FRANCISCO SOARES

ANEXO R- PORTARIA NORMATIVA Nº- 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009

Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e em consonância com os princípios, objetivos e determinações do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.

§ 1º - As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.

§ 2º - A participação das Instituições Públicas de Educação Superior será formalizada por intermédio de Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabelecerá a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de alunos previstas para os anos de 2009 a 2011.

Art. 2º O atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o art. 4º do Decreto 6.755/2009, dar-se-á por meio de: I - ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;

II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte:

- a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;
- b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;

c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de

cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto N.º 5.800, de 08 de julho de 2006

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da educação básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.

Art. 3º Caberá às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do Plano Nacional submeter à CAPES os documentos necessários às liberações dos recursos de fomento, bem como observar exigências legais relativas aos dispêndios e respectivas prestações de contas. Art. 4º O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado "Plataforma Paulo Freire" com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores.

§ 1º Os profissionais do magistério interessados em participar dos cursos deverão efetuar sua pré-inscrição por meio da "Plataforma Paulo Freire", indicando o curso pretendido e a Secretaria de Educação a que se encontra vinculado. § 2º As Secretarias de Educação dos Municípios, Estados e do Distrito Federal deverão analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da "Plataforma Paulo Freire" e validar aquelas que correspondam às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado.

§ 3º Concluído o procedimento de validação pelas Secretarias de Educação, as listas com as inscrições validadas serão submetidas às IPES para fins de seleção e matrícula.

§ 4º Na hipótese das inscrições validadas superarem o montante de vagas disponíveis em cada curso, as IPES poderão definir critérios internos de seleção, inclusive mediante sorteio.

Art. 5º As despesas decorrentes da implantação das ações e programas estarão consignadas nas dotações orçamentárias anuais do Ministério da Educação, da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. FERNANDO HADDAD

ANEXO S- DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016

Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, da Constituição, no art. 3º, **caput**, incisos VII e IX, e art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e

Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela [Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014](#), e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no [art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

§ 2º O disposto no **caput** será executado na forma estabelecida pelos [art. 61](#) a [art. 67](#) da Lei nº 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;

II - com a Base Nacional Comum Curricular;

III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

CAPÍTULO I**DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS****Seção I****Dos princípios**

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.

Seção II

Dos objetivos

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO, DO PLANEJAMENTO E DOS PROGRAMAS E AÇÕES INTEGRADOS E COMPLEMENTARES

Seção I

Da organização

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares.

Parágrafo único. As ações e os programas integrados e complementares serão aqueles de apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos, visando ao fortalecimento dos processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores.

Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Parágrafo único. O detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto.

Art. 6º O Comitê Gestor Nacional terá como atribuições:

I - aprovar o Planejamento Estratégico Nacional proposto pelo Ministério da Educação;

II - sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões, além de opinar em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e às ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional; e

III - definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica e o acompanhamento de suas atividades.

Parágrafo único. O Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e contará com a participação:

I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação;

II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação;

III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e

IV - de entidades científicas.

Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:

I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;

II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e

III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.

Parágrafo único. Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.

Seção II

Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:

I - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;

II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;

III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e

IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

Parágrafo único. O Ministério da Educação desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital, com vistas a assegurar a oferta de vagas de formação inicial na quantidade e a distribuição geográfica adequada à demanda projetada pelas redes de educação básica.

Art. 9º Os planos estratégicos a que se refere o inciso I do **caput** do art. 7º serão quadrienais, com revisões anuais, e deverão contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas.

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do **caput** do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;

II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;

III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;

IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;

VI - cursos de formação continuada;

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§ 1º As formas de apoio técnico e financeiro serão definidas em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 2º Cada ação de apoio técnico ou financeiro por parte da União deverá estar em consonância com o Plano Estratégico Nacional e seguirá regramento próprio, estabelecido pelo Ministério da Educação, em conformidade com os compromissos assumidos descritos em plano estratégico estadual ou distrital.

§ 3º Nos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, deverão também estar relacionadas as contrapartidas e os compromissos assumidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

Seção III

Dos programas e ações integrados e complementares

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;

III - formação pedagógica para graduados não licenciados;

IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;

V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;

VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;

IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;

X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;

XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;

XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social;

XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;

XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e

XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.

Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior.

Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica.

Parágrafo único. O Sinaes, instituído pela [Lei nº 10.861, de 2004](#), preverá regime especial para avaliação das licenciaturas, inclusive no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.

Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.

Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 18. O Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.

Parágrafo único. O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 19. Ficam revogados:

I - o [Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009](#); e

II - o [Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010](#).

Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA
Aloizio Mercadante

ROUSSEFF

Este texto não substitui o publicado no DOU de 10.5.2016