



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9932 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT14 - Sociologia da Educação

Ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a (re)produção de desigualdades: uma breve análise sociohistórica

Marina Meira de Oliveira - PUC Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a (re)produção de desigualdades: uma breve análise sociohistórica

Resumo: A discussão a respeito do ensino de língua inglesa a partir de sua inclusão na BNCC como um conhecimento essencial a ser garantido a todos incorpora uma mesma problemática que envolve a política da Base como um todo. O estabelecimento da obrigatoriedade curricular dessa língua ora é visto como uma ação em prol da democratização de um direito de aprendizagem, ora é considerado uma imposição cultural que reforça determinada hegemonia linguística. Por incorporar as disputas discursivas do combate tanto à exclusão social quanto à homogeneização cultural, uma análise do que vem ocorrendo com esse componente pode lançar luz sobre problemáticas mais amplas que envolvem a reforma curricular. O presente trabalho traz uma análise inicial sobre a forma como o movimento de expansão educacional parece ter acompanhado uma progressiva contenção no acesso ao ensino de línguas estrangeiras. Em uma breve análise sociohistórica que revisita leis e documentos oficiais, buscamos lançar luz sobre as origens das desigualdades relacionadas ao ensino de língua inglesa no Brasil, que hoje encontra terreno fértil em instituições privadas.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa, expansão educacional, desigualdades escolares

Ao remontarmos à instituição histórica da escolarização no país, é possível observar que uma proposta dual (e desigual) de ensino esteve no cerne do desenvolvimento do sistema educacional desde seu surgimento incipiente pela atuação das ordens jesuítas (Nunes, 2000).

Essa dualidade no ensino se manteve ao longo do Império, em cuja política “a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada” (ibidem, p. 39). O ensino secundário – que configurava um traço de distinção social – sempre esteve atrelado a um forte classicismo humanista expresso nos componentes curriculares, dentre os quais o ensino de línguas ocupava lugar privilegiado. Durante o Império, portanto, o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil contava com prestígio quase comparável àquele dos idiomas clássicos (Paiva, 2003), de forma que o ensino nos liceus, colégios, ginásios e demais escolas secundárias das províncias “limitava-se ao estudo das línguas modernas mais

usuais e línguas mortas” (Nunes, 2000, p. 43).

Durante a República, o prestígio das línguas modernas no currículo foi mantido. Tal importância pode ser constatada pela carga horária de dezessete horas semanais destinadas ao ensino de francês e inglês após a Revolução de 1930 (Paiva, 2003). Ao longo da Reforma Capanema (1942), a dualidade de ensino se manteve, reafirmando no país o objetivo dos estudos pós-primários voltados para a educação das elites. A reforma também mantinha o prestígio das línguas estrangeiras, com uma leve vantagem do francês em relação ao inglês.

Observa-se, dessa forma, que durante um período histórico em que o ensino secundário era quantitativamente restrito e reservado à preparação “das individualidades condutoras” da nação, seu currículo era qualitativamente diferente. Um dos pontos que se destacava nesse sentido era justamente a ênfase no ensino de línguas estrangeiras, que assumiam um traço de distinção social e erudição.

Ao passo que se observa, no contexto nacional, um movimento maior de expansão escolar como fruto de pressões sociais a partir dos anos 1960, também é possível constatar um processo de reinvenção das desigualdades no caso do acesso às línguas estrangeiras. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – considerada uma lei de equivalência de extrema importância – era a mesma que retirava a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nessa etapa. Sua inclusão nos currículos de nível médio tornava-se, portanto, opcional, a depender do parecer dos estados.

Um movimento semelhante ocorreu com a LDB de 1971, que democratizou mais ainda o acesso à educação pós-primária. A nova legislação introduziu um núcleo curricular comum para o ensino de 1º e 2º graus no país no qual a inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna era recomendada “a título de acréscimo”, quando houvesse “condições para ministrá-la com eficiência”. O Parecer n. 853, de 12 de novembro de 1971 deixa claro que sua inserção como mera recomendação era justificada pela ineficácia percebida de seu ensino:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (Brasil, 1971)

O trecho do parecer acima evidencia um movimento que passa a se repetir em outros documentos oficiais posteriores: a aprendizagem de línguas adicionais na escola – após a democratização de seu acesso para as camadas populares – tem sua dimensão de *direito* enfraquecida no próprio discurso oficial das políticas, que as compreendem como um benefício extra a ser feito caso possível. Os textos legislativos não apresentam reservas ao atestar a baixa eficácia do ensino de línguas nas escolas. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, reconhecem a importância crescente dessa aprendizagem, o que acaba por configurar uma espécie de ‘confissão de culpa’ do Estado no que diz respeito à garantia de direitos. À constatação da ineficácia do ensino, segue-se como solução a decisão pela não obrigatoriedade da disciplina, em vez de políticas que busquem reparar o cenário verificado.

Após um hiato de mais de vinte anos em que as línguas adicionais vigoraram preponderantemente sob o *status* de recomendação – o que levou a uma diminuição radical da carga horária destinada à disciplina, com a consequente queda de prestígio – a

promulgação da LDB em 1996 resgatou a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir do segundo segmento do ensino fundamental.

No entanto, o que parecia ser um esforço de maior democratização do acesso a partir da obrigatoriedade da oferta se deparou com a baixa legitimidade aparentemente já estabelecida em relação ao ensino de línguas na escola, dificultando o alcance da qualidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental publicados pelo MEC em 1998 reforçavam, de certa forma, o discurso adotado pelo Parecer 853/71. Para além do princípio de base adotado – de que, no Brasil, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (p. 20) – os PCNs estabelecem a leitura como foco de ensino também por conta das limitações das condições impostas:

A leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. [...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e, também, em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (Brasil, 1998, p. 20-21)

Duas reflexões principais se abrem a partir desse trecho. Em primeiro lugar, observa-se que os documentos oficiais – que, a rigor, representariam um projeto nacional daquilo que “deve ser” – assumem a linguagem do que “acaba sendo”, diante das condições insuficientes ofertadas pelo próprio Estado. Desse modo, a realidade efetivamente desafiadora vivenciada por muitas escolas, que conforma um obstáculo para um ensino mais eficaz, deixa de ser vista enquanto falha estrutural a ser superada e passa a ser normalizada e normatizada por esses documentos. A mensagem implícita nas diretrizes oficiais passa a ser, portanto, a de que o direito à aprendizagem de línguas pelos estudantes das escolas públicas deve se adequar às condições oferecidas, e não o contrário.

Em segundo lugar, e para além do quesito das condições materiais, a linha argumentativa apresentada pelos PCNs revela uma dimensão simbólica importante sobre a relevância que se atribui ao ensino de línguas estrangeiras para os estudantes das escolas públicas. Ao justificar o foco na leitura com base no que consideram ser a função social das línguas estrangeiras no país, os PCNs elegem o contexto social imediato dos estudantes como o principal parâmetro para determinar a relevância de um determinado conhecimento para eles, sem levar em conta que outros sentidos e contextos poderiam se abrir a partir da apropriação de dado conhecimento. Ainda que involuntariamente, as diretrizes acabam por reforçar o *status* de privilégio e distinção social associado ao conhecimento de línguas estrangeiras.

Ao afirmar que somente uma pequena parcela da população tinha a oportunidade de exercitar a oralidade em línguas estrangeiras à época, o documento partia de um diagnóstico relativamente acurado diante da desigualdade de oportunidades educacionais que historicamente marca o país. No entanto, ao orientar um enfoque de intervenção pedagógica baseado nas possibilidades da realidade imediata, o discurso oficial acaba por transformar o diagnóstico em prognóstico, num movimento que potencializa a chance de reprodução de desigualdades. Em outras palavras, se o ensino da oralidade não deveria ser central porque não havia oportunidade de uso, tampouco haveria oportunidade futura de uso, porque essa habilidade não necessariamente seria desenvolvida.

Sob uma espécie de “efeito pigmalião” (Rosenthal e Jacobson, 1968), a perspectiva adotada abre brechas para que as expectativas dos agentes implementadores das políticas educacionais sobre os alunos e sua trajetória se aproximem daquelas que os próprios alunos por vezes trazem, retroalimentando-as. Estando suscetíveis aos fortes condicionantes da desigualdade social, as baixas expectativas que alguns alunos das camadas populares e suas famílias por vezes apresentam não raramente traduzem a internalização das chances de sucesso escolar efetivamente observadas (Bourdieu, 2015). Cabe atentar, no entanto, para que a compreensão dessa perspectiva socialmente condicionada não ceda lugar à sua legitimação e reprodução no sistema público de ensino.

Cabe destacar, ainda, que a publicação dos PCNs de Ensino Médio nos anos seguintes trouxe um discurso conflitante com aquele apresentado pelo documento relativo ao Ensino Fundamental, focado na leitura. Ao ter como meta para o ensino de língua estrangeira nessa etapa a comunicação oral e escrita, a esfera federal estabelece uma política de ensino de línguas contraditória.

A partir desse breve histórico, percebe-se que as políticas nacionais para ensino de línguas estrangeiras tiveram uma trajetória marcada por um grau elevado de conflito e ambiguidade, tanto no que diz respeito a seus fins, quanto a seus meios (Matland, 1995). Em relação à dimensão do conflito, observa-se na própria legislação um nível significativo de dissenso sobre os objetivos que seu ensino deveria assumir na educação básica – seja o foco na leitura, ou a habilitação para a comunicação oral e escrita – bem como sobre os meios para realizá-los – as disputas sobre as condições estruturais oferecidas.

Em relação ao nível de ambiguidade, é importante destacar que a própria menção geral a “línguas estrangeiras” estabelece um alto nível de incerteza sobre que língua(s) oferecer nos contextos locais de implementação. Embora a prerrogativa de escolha da comunidade seja uma ambiguidade intencional estabelecida pela LDB, com vistas a respeitar os direitos linguísticos de um país multicultural, é importante observar se foram desenvolvidas, junto aos estados e municípios, capacidades efetivas para realizar essa opção de forma consistente, que comumente esbarram no desafio da formação de professores habilitados a atuar nas diferentes línguas.

No que diz respeito à língua inglesa especificamente, até a homologação recente da BNCC, não havia qualquer tipo de diretriz na esfera federal que regulamentasse ou definisse a obrigatoriedade de sua oferta em qualquer segmento da educação básica. Paralelamente a esse vácuo institucional, no entanto, vimos observando o crescimento inflado de um mercado voltado especialmente ao seu ensino[1].

Os elevados níveis de conflito e ambiguidade que caracterizam a trajetória das políticas linguísticas no país abrem margem para um aprofundamento das desigualdades entre a esfera pública e privada na oferta de seu ensino. Para além disso, definiram contextos de implementação no nível subnacional que resultaram em grande heterogeneidade na oferta de políticas educacionais. Dessa forma, a alta ambiguidade permitiu que se delineasse uma desigualdade significativa também no interior da esfera pública, entre redes que contam com diferentes capacidades para efetivar propostas de ensino de línguas que sejam inovadoras, inclusivas e apropriadas ao local.

Referências:

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 43-72

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna, 1998.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. **Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus.**

MATLAND, Richard E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory:** J-PART, vol. 5, n. 2, Apr. 1995, p. 145-174

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.14, p.35-60, 2000.

PAIVA. V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. **Caminhos e colheita: Ensino e Pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ROSENTHAL, R. A; JACOBSON, L. **Pgymalion in the Classroom:** Teacher expectations and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968

[1] Em 2013, o faturamento de franquias de cursos de idioma – cujas redes chegam a inaugurar cerca de 40 unidades por ano – chegou a R\$ 4,8 bilhões com perspectivas de crescimento diante do aumento da demanda das camadas médias (Disponível em <http://g1.globo.com/globo-news/contacorrente/noticia/2014/12/mercado-de-ensino-de-idiomas-cresce-impulsionado-pela-classe-media.html>).