



## COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

- PROCEDÊNCIA** - Presidência do Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (CEE/SC) – **FLORIANÓPOLIS - SC.**
- OBJETO** - Resolução para a oferta de Escola Bilíngue e Internacional em Instituições Escolares de Educação Básica para o Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina.
- PROCESSO** - **SED 16729/2016**

**PARECER CEE/SC Nº 200**  
**APROVADO EM 22/11/2016**  
(Resolução CEE/SC nº 087)

### I – HISTÓRICO

O Senhor Presidente do CEE/SC encaminha processo à Comissão de Educação Básica (CEDB), propondo um estudo de Resolução que trata da oferta de Escola Bilíngue e Internacional, tendo por referência o documento "Normatização para oferta da Escola Bilíngue e Internacional na Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina."

No dia 08/09/2016, este relator foi convidado para elaborar uma Minuta de Resolução a respeito da matéria.

### II – ANÁLISE

#### 1. ENSINO DE IDIOMAS AO ALCANCE DE TODOS

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) dispõem sobre alguns pré-requisitos para a oferta da Escola Bilíngue e/ou Internacional. É, pois, necessário que normas mais abrangentes sejam elaboradas com vistas à sua regulamentação.

O Parecer do CNE/CEB Nº 23, de 10/12/2009, publicado no D.O.U., de 15/03/2010, Seção 1, pág. 9, em resposta ao pedido de autorização para funcionamento de escola internacional esclarece que:

O debate sobre este assunto precisa ser aprofundado por esta Câmara de Educação Básica, envolvendo, inclusive, a equipe da Assessoria Internacional do MEC e, conforme o caso, os respectivos Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Estadual do Distrito Federal, inclusive, definindo, em Resolução específica, critérios claros para a concretização de cada uma das alternativas. Assim sendo, oriento este Parecer no sentido de que o mesmo desempenhe função de uma Indicação para que esta matéria seja devidamente regulamentada por esta Câmara.

A gradativa internacionalização nas mais distintas áreas, aproximando povos e culturas, demanda uma maior ênfase e intensidade no ensino de idiomas, para muito além das aulas e atividades praticadas nas escolas regulares, públicas e privadas, em nosso Estado. O filósofo Ludwig Wittgenstein sinaliza para a importância do acesso de nossos(as) alunos(as) ao conhecimento de mais de uma língua ao afirmar: "Nosso universo vai até onde alcança nosso poder de comunicação."

Edgar Morin (Ética. Cultura e Educação. São Paulo, Cortez, 1993) parafraseando Emmanuel Kant diz que a "finitude geográfica de nossa terra impõe a seus habitantes o princípio da hospitalidade universal, que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo (...) a comunidade de destino terrestre impõe de modo vital a solidariedade."

Aprender a viver com os outros é o domínio da aprendizagem que se coloca como grande desafio aos professores, pois atua no campo das atitudes e dos valores. Neste campo, situa-se o bom combate ao conflito, ao preconceito e às rivalidades internacionais. Aposta-se na educação como veículo da paz, da tolerância e da compreensão. A educação é global, social e acontece ao longo da vida.

Um dos pilares da educação do século XXI, segundo a UNESCO (Educação: um Tesouro a Descobrir. 10ª ed. São Paulo, Cortez. Brasília, DF:MEC, 2006) é aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Quer dizer, a educação segundo afirma Mercè Romans (Profissão: Educador Social. Porto Alegre: ArtMed, 2003), "deverá facilitar aos cidadãos as competências sociais necessárias, para descobrir a realidade do direito do outro, assim como capacitar para a participação em projetos comuns."

A educação deve utilizar duas vias complementares: em um primeiro nível, descoberta para o outro, e em segundo nível ao longo da vida, projetos comuns.

A onipresença da informática, a sociedade em rede altera a realidade social. A grande questão que surge com essa realidade é de que a internacionalização, como um conjunto de processos, insinua um mundo único. No entanto, e isto é bom salientar, a realidade não é única, o pensamento não é único. A educação social, enfatizada inclusive pelos documentos legais abaixo mencionados, não pode esquecer que existem variadas sociedades, sociedades distintas.

Leonardo Boff (Ethos Mundial. Rio de Janeiro: Sextante, São Paulo, 2003) ensina que "importa construir um novo ethos que permita uma nova convivência entre os humanos, com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propiciam um novo encantamento face à majestade do universo e a complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.

A ética da solidariedade apregoada por Leonardo Boff, a interdependência entre os seres humanos dá origem a um destino comum, carregamos feridas comuns e alimentamos esperanças e utopias comuns. Solidariedade é aqui empregada como um ingrediente ético-político, na busca de soluções estruturais e sustentáveis, para problemas amplos e de caráter persistente.

A autoética, a ética da liberdade pessoal, da liberdade do sujeito precisa ser construída. Essa construção implica um problema de educação fundamental, desde o início da escolaridade, resultando daí saber quem educará os educadores, uma vez que os próprios educadores que deveriam educar não receberam na sua formação o sentido da complexidade do mundo, no qual estamos inseridos hoje.

Nessa perspectiva Elias de Oliveira Motta (Direito Educacional e Educação no século XXI. - Brasília:UNESCO, 1997) comentando o Art. 1º da LDB, afirma que é preciso orientar currículos e objetivos para um ensino que desafie o aluno a pensar, a aprender e a mudar, objetivando comunicar-se e relacionar-se de forma eficiente e eficaz em três níveis:

1 – Consigo mesmo, com vistas a seu autodesenvolvimento pessoal;

2 – Com os outros, em termos de reconhecimento valorização e respeito mútuo para um efetivo exercício da cidadania;

3 – Com a natureza e com as matérias-primas do processo produtivo, em termos de transformação com o objetivo de construir um mundo melhor.

Só com essa visão abrangente do futuro, visando a formar verdadeiros cidadãos do mundo, é que as escolas poderão concretizar a vinculação do ensino com o mundo do trabalho e com a prática social. O espírito descentralizador da LDB fortaleceu e valorizou os sistemas de ensino, cabendo aos Estados a responsabilidade pela interpretação do conceito de educação apregoado pela LDB.

O Brasil, como sabemos, é signatário de vários documentos internacionais que pretendem ampliar a vocação de direitos, como o direito à educação, para um âmbito planetário, assegurado pela nossa Carta Magna (Art. 5º, § 2º; 84, VIII).

Diz Carlos Roberto Jamil Cury (Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000), “o direito à educação é uma chave para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual”. Acrescenta, citando Norberto Bobio, que “a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre”. Conclui-se que é livre o(a) cidadão(ã) que tiver condições de optar entre alternativas.

## 2. ABORDAGEM HISTÓRICA

A Professora Heloísa Augusta Brito de Mello ao tratar sobre bilinguismo (Revista Horizontes de Linguística Aplicada V.9; nº1, UNB: Brasília, 2010, p. 118-140) traz reflexões para ampliar a compreensão sobre o significado da educação em mais de uma língua, linguística e culturalmente diversa, que incorporo no presente Parecer.

Como são muitas as variações de um contexto para outro, é importante ir além das discussões sobre o que significa educação bilíngue para investigar **como** e **por que** os programas bilíngues funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico.

### O que se entende por educação bilíngue?

Dizer o que se entende por *educação bilíngue* nem sempre é uma tarefa fácil porque a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação etc. (AKKARI, 1998). Envolve aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade - como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros.

Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Tecnicamente, a educação bilíngue corresponde àquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução” (HORNBERGER, 1991, p. 217) ou, nas palavras de Genesee (1987, p. 1), “educação bilíngue *de verdade* [grifo nosso] é a instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas”.

O conceito de *bilinguismo* é também entendido de maneira abrangente como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (WILLIAMS; SNIPPER, 1995, p. 33) quando ela interage com os seus pares no seu contexto social.

O conceito de bilinguismo, nesse sentido, reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto às características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação).

No Brasil, a educação bilíngue está estereotipicamente associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol, etc.), convencionalmente denominada educação bilíngue de elite. Segundo Cavalcanti (1999), falar em educação bilíngue em nosso contexto causa, até mesmo, certa estranheza, para a qual essa autora aponta três razões. Primeiro, assim como em outros países, há no Brasil o mito do monolinguismo, herança deixada pelos colonizadores portugueses. Esse mito tem sido capaz de apagar as minorias linguísticas e dialetais existentes no país, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e as comunidades que falam variedades sem prestígio do português (BORTONI-RICARDO, 1984; BAGNO, 1999). Segundo, porque o acesso ao ensino das línguas de prestígio internacional é um privilégio de poucos. Apenas uma parcela muito pequena da sociedade brasileira pode arcar com os custos de uma educação bilíngue para seus filhos em escolas americanas ou francesas, que adotam como meio de instrução suas respectivas línguas nacionais, ou em centros especializados de línguas estrangeiras. Em terceiro lugar, esses contextos “são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados” (CAVALCANTI, 1999, p. 387) aos olhos da sociedade, ou porque predomina a imagem de país monolíngue, ou porque as línguas faladas pelas comunidades indígenas são estigmatizadas, ou porque as variedades do português faladas nos contextos bidialetais/rurbanos (BORTONI-RICARDO, 1984) são também desprezadas, ou porque as línguas faladas nas comunidades de imigrantes têm sido tradicionalmente silenciadas, ou ainda porque são excludentes. Portanto, “depreende-se que o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue [...] a exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngue” (CAVALCANTI, 1999, p. 395).

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, há uma mudança nesse contexto e o “Estado reconhece o direito à alteridade e ao pluralismo cultural e linguístico [dos povos indígenas] e não mais insiste na posição de integração/assimilação” (BRAGGIO, 2001, manuscrito), aliás, direitos assegurados pela Constituição Brasileira/1988, Capítulo VIII, Artigos 210; 215; 231."

No que se refere a outras comunidades de fala, pode-se afirmar que não há uma política linguística e educacional multilíngue no país. Apesar de o contingente imigratório europeu integrado à população brasileira ser avaliado entre 5 e 7 milhões de pessoas (RIBEIRO, 2006 [1992]), além dos negros trazidos da África, o Brasil tem conseguido abafar todas essas vozes e manter a sua imagem de país monolíngue. Incluem-se aqui as comunidades alemãs, italianas, asiáticas, libanesas, polonesas, ucranianas, holandesas, austríacas, para nomear algumas, que mantêm ou não sua língua de origem, além dos contextos de fronteira com os países hispanofalantes.

Assim, no caminho para a homogeneidade cultural básica, a sociedade e a escola brasileiras, desde os seus primórdios, têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam uma língua diferente daquela tomada como a *língua* nacional, isto é, o português. Primeiro, os colonizadores instituíram as escolas religiosas cujo objetivo era ensinar o português aos nativos para que mais facilmente pudessem catequizá-los; posteriormente, quando vieram os escravos da África, suas línguas e dialetos foram rapidamente apagados em razão da necessidade de adaptarem-se ao novo universo cultural e social; em seguida, quando os escravos foram substituídos pelos imigrantes europeus, em pouco tempo, o país cerceou-lhes o direito de aprender suas línguas de origem na escola; e, ainda hoje, a escola brasileira não reconhece o direito das crianças brasileiras ou não – que vivem nos contextos de fronteira – de aprender na escola as línguas com as quais interagem regularmente no seu cotidiano.

De fato, esses grupos sempre foram negligenciados no currículo escolar, especialmente durante os anos do governo Getúlio Vargas (1937-1945) e, posteriormente, no período da ditadura militar (MORAES, 1996). Imbuídos de sentimentos de nacionalismo, esses governos se propuseram a unificar a língua e a cultura brasileira para que se pudesse, então, imprimir uma única identidade nacional. Para tal, várias medidas governamentais foram implementadas para restringir a atividade social e política dos estrangeiros nessa época.

Hoje, apesar da mudança de cenário em termos sociopolíticos, a orientação monolinguística ainda predomina em nosso país. As escolas públicas seguem um currículo nacional que requer o ensino de uma língua estrangeira para os alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, porém o ensino dessa língua estrangeira tem sido, em geral, negligenciado, sem visar a um bilinguismo de fato.<sup>9</sup> Essa língua estrangeira tem sido tradicionalmente o inglês, desde a reforma educacional (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, promovida pelo governo da ditadura militar e com o suporte do governo dos Estados Unidos (MORAES, 1996). No passado, o francês também teve seus momentos áureos no nosso ensino de línguas estrangeiras, mas foi pouco a pouco substituído pelo inglês; o futuro aponta para a ascensão do espanhol, em decorrência dos acordos de cooperação entre os países do Cone Sul, mas a implementação dessa língua nas escolas públicas ainda é incipiente.

Apenas uma parcela muito pequena da sociedade brasileira tem acesso a esse tipo de ensino, sendo, portanto, despido de qualquer representatividade em termos da população nacional e do sistema educacional brasileiro.

Educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes. São esses diversos caminhos que deram origem aos diferentes modelos e tipos de programas de ensino bilíngue:

Hornberger (1991) identifica três modelos de educação bilíngue: transicional, de manutenção e de enriquecimento.

O *modelo transicional* caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas<sup>10</sup>. Os programas educacionais que adotam esse modelo valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola (L2 para as minorias linguísticas) para que elas possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular. A L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2. Em muitos casos a assimilação (por exemplo, nos contextos em que as línguas concorrem de maneira bastante assimétrica, nos casos em que o uso da língua está decrescendo ou quando há um enfraquecimento da identidade cultural) pode significar a perda da língua e da cultura minoritária porque as crianças deixam de usar a L1 à medida que são pressionadas a usar a língua majoritária. Em síntese: o objetivo principal desses programas não é o bilinguismo, mas o monolinguismo na língua majoritária. De acordo com Ruiz (1991) os modelos transicionais concebem a língua como um problema e, por isso, a L1 só é usada até que a criança supere esse problema, isto é, a “deficiência” na língua majoritária. Na perspectiva de Lambert (1987), essa é uma orientação subtrativa de línguas.

O *modelo de manutenção*, também denominado *desenvolvimental*, é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. Os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento linguístico: desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2. Assim como nos programas transicionais, nos de manutenção os alunos também são segregados em salas especiais (*pull-out classe*) para que recebam instrução por meio da L1, porém por um período maior do que os primeiros, para que eles tenham a oportunidade de desenvolver linguística e academicamente a língua minoritária enquanto adquirem a majoritária. Os programas que seguem esse modelo vêem a língua como um direito, incentivam a manutenção da língua minoritária (RUIZ, 1991) e têm, portanto, uma orientação aditiva de línguas (LAMBERT, 1987) porque não pressionam os alunos a usar apenas a língua majoritária, mas, ao contrário, esperam que eles sejam proficientes na L1 e L2.

O *modelo de enriquecimento* é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária. A língua nesses programas é vista como um recurso tanto para os alunos das minorias linguísticas como para os do grupo majoritário (RUIZ, 1991). Espera-se que a língua minoritária não seja apenas preservada, mas, sobretudo, desenvolvida e usada como um recurso tanto para o indivíduo quanto para a sociedade nacional. Ela é mais do que um direito para os seus falantes, ela é um recurso potencial para os falantes da língua majoritária (HORNBERGER, 1991). A estratégia usada nesses programas é a da não-segregação dos alunos em salas especiais, diferentemente do que ocorre em relação aos programas anteriores. Acredita-se que os alunos auxiliam-se mutuamente e juntos constroem o conhecimento linguístico (nas duas línguas) ou conteúdo (nas diversas disciplinas). Ao invés da separação dos alunos segundo as diferentes línguas, os programas que seguem o modelo de enriquecimento usam as duas línguas como meio de instrução e as distribuem no currículo de forma variada – por áreas do conhecimento, por períodos diários ou dias da semana, pela proporção do tempo alocado para cada língua ou por uma combinação desses critérios.

O quadro mostra um resumo dos modelos de educação bilíngue propostos por Hornberger (1991, p. 223)

<b>Transicional</b>	<b>De Manutenção</b>	<b>De Enriquecimento</b>
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Aprender outras línguas bem como apreender outras culturas são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI. A intensificação da mobilidade populacional ao redor do mundo, do contato intercultural entre cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos resultou numa acirrada interdependência social, econômica e política global com implicações para escola.

Se, por um lado, a escola brasileira quer preparar seus alunos para as realidades deste século, ela deve levar em conta o fato de que a diversidade cultural e linguística é a norma nas esferas local e internacional. Em termos de orientações curriculares isso significa que a diversidade cultural e linguística devem ser vistas como recursos, como bens culturais a serem adquiridos pelo educando, ao invés de serem ignoradas ou apagadas; em termos de práticas pedagógicas esses objetivos nos colocam o desafio de trabalhar currículos que desenvolvam a sensibilidade intercultural dos alunos, a capacidade de cruzar fronteiras linguísticas e culturais e a de manipular informações oriundas das diferentes realidades sociais, políticas e econômicas que compõem a “aldeia global”; em termos de estrutura curricular, é preciso atentar para conteúdos que desenvolvam não somente as especificidades das diversas áreas do conhecimento, mas que também proporcionem oportunidades para discussões críticas sobre questões que afetam diretamente a nossa sociedade.

Por outro lado, se a escola não assumir a tarefa de preparar cidadãos qualificados para atuarem nessa nova realidade, denominada *sociedade do conhecimento* ou *sociedade tecnológica*, onde “o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 598-599), o resultado pode ser catastrófico. As modernas teorias do crescimento econômico reafirmam a importância da educação para promover o desenvolvimento do país, tendo em vista que o mercado exige pessoas multicompetentes, flexíveis, com visão do todo, que tenham conhecimento técnico e domínio das tecnologias de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas. Portanto, não é preciso ser um gênio para perceber que alimentar os recursos lingüísticos e culturais dos alunos é também uma forma de habilitá-los para o enfrentamento de novas realidades; é uma maneira de conferir poder aos cidadãos brasileiros, sobretudo àqueles que se encontram à margem da sociedade; é uma forma de equacionar a ecologia social em meio às transformações deste século. Em outros termos, educação é investimento, é desenvolvimento, é libertação, é justiça social.

### **3. CONCEITUAÇÃO**

Escola Bilíngue:

Por Escola Bilíngue entende-se como sendo “um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado de disciplinas, de forma que o aluno incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa... Requer ainda que a Entidade tenha vínculo com uma instituição certificadora que fiscalize o cumprimento dos critérios legais e renove de tempos em tempos a certificação”. (PARECER CEE/PR Nº 26/2012; DELIBERAÇÃO CEE/RJ Nº 341/2013).

Escola Internacional:

Por Escola Internacional entende-se um espaço que deve atender aos preceitos da legislação educacional brasileira bem como do país estrangeiro. Deve ministrar aulas de imersão na língua do país estrangeiro, trabalhando e valorizando o pluralismo de idéias e culturas dos países envolvidos, emitindo, ao final do curso, dupla certificação.

### **4. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**

A Constituição Brasileira, quando se refere ao uso da língua vernácula, é cristalina quando afirma que:

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

§ 1. ...

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Lei nº 9.394/96 atesta que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei 11. 274/2006)

I - ...

II - ...

III - ...

IV - ...

§ 1º. ...

§ 2º. ...

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Lei 170/1998 afirma que:

Art. 31. No Sistema Estadual de Educação, o ensino será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem.

Está claro que não há o que discutir quanto ao uso da Língua Portuguesa no ensino da Educação Básica. Porém, as Escolas Bilíngue e Internacional têm em comum a comunicação e o uso de linguagens por meio da Língua Portuguesa (L1) e de uma segunda ou mais línguas (L2). Por isso, não se trata apenas de oferta de línguas estrangeiras, mas a utilização e a vivência das línguas e suas culturas por todos. De qualquer forma, considerada a autonomia e a criatividade das escolas do Sistema, é essencial que a oferta da Escola Bilíngue e Internacional pretendida(s) esteja disciplinada no PPP e no Regimento Escolar.

A oferta da Escola Bilíngue e/ou Internacional deve observar o previsto na LDB no que tange aos critérios mínimos estabelecidos para a carga horária, conteúdos, disciplinas, organização de turmas, com a oferta de um currículo plural, que cumpra a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Da LDB, destacamos:

Art. 3º. Princípios e Fins da Educação;

Art.7º. Ação da iniciativa privada;

Art.12. Elaboração da proposta pedagógica;

Art.15. Autonomia pedagógica;

Arts. 23-24 - Da organização da Educação Básica;

Art. 26. Do currículo do Ensino Fundamental e Médio;

Art. 27. Dos demais conteúdos da Educação Básica;

Arts. 29-31. Da oferta da Educação Infantil;

Arts. 32-34. Da oferta do Ensino Fundamental;

Arts. 35 e 36. Da oferta do Ensino Médio.

A Escola que pretende ofertar a Escola Bilíngue e Internacional deve prever também em seu PPP e Regimento Interno os dispositivos e as normas estabelecidos para o Sistema Estadual de Ensino:

1. Lei Nº 170/1998;

2. Resolução CEE/SC Nº 182/2013 - que estabelece normas para o credenciamento, autorização de cursos e seu reconhecimento;

3. Resolução CEE/SC Nº 183/2013 - que estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem;
4. Normas que tratam especificamente de cada um dos níveis ou modalidades de ensino, se for o caso.

## 5. OUTROS REQUISITOS

**A escola que deseja ofertar a Escola Bilíngue e Internacional deverá (Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 26/12):**

- Apresentar Matriz Curricular com carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos, sendo estas destinadas às disciplinas em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias, complementadas com a carga horária que contemple a necessidade do ensino em língua(s) estrangeira(s) (L2) adotada(s);

- Ter o PPP expresso em uma Matriz Curricular contendo as disciplinas, conforme a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida, e as demais necessárias ao intento da Escola Bilíngue e Internacional proposto pela instituição;

- Possuir um ambiente que favoreça à imersão na língua e nas culturas nacional e estrangeira, para desenvolver as habilidades que oportunizem aos alunos a se apropriarem dos dois códigos e culturas, constituindo conhecimentos;

- Ser membro de uma entidade certificadora de escolas bilíngues que acompanhe e renove a certificação;

- Participar das entidades que promovem e estudam o bilinguismo;

- Possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na L2 ou língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove;

- Oferecer oportunidades de intercâmbio aos docentes e discentes, mediante convênios firmados com entidades do exterior;

- Possibilitar a certificação internacional dos alunos;

- Oferecer disciplinas e atividades na língua estrangeira adotada pela instituição;

- Ser reconhecido oficialmente pelo país-sede e pelo país representado, no caso da Escola internacional;

- Valorizar o pluralismo de ideias e culturas;

- Aceitar alunos de diversas nacionalidades.

Para ser considerada internacional a escola também deve:

- Ter um diretor do país estrangeiro (se for o caso);

- Ter um diretor brasileiro;

- Ser membro de uma entidade certificadora, de reconhecimento internacional;

- Oferecer oportunidades de intercâmbios;

- Ministras aulas de imersão na língua do país estrangeiro.

### **III – VOTO DO RELATOR**

Nos termos da análise, voto pela aprovação da Resolução que normatiza a oferta de Escola Bilíngue e Internacional em instituições escolares da Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina.

### **IV – DECISÃO DA COMISSÃO**

A Comissão de Educação Básica acompanha, por unanimidade dos presentes o voto do Relator. Em 24 de outubro 2016.

Raimundo Zumblick – **Presidente da CEDB**  
Elza Marina da Silva Moretto – **Vice-Presidente**  
Tito Livio Lermen – **Relator**  
Alvete Pasin Bedin  
Antônio Carlos Nunes  
João Batista Matos  
José Ari Celso Martendal  
Maurício Fernandes Pereira  
Pedro Ludgero Averbeck  
Vera Regina Simão Rzatki

### **V – DECISÃO DO PLENÁRIO**

O Conselho Estadual de Educação, reunido em Sessão Plena, no dia 22 de novembro de 2016, deliberou, por unanimidade dos presentes, aprovar o voto do Relator.

  
Osvaldir Ramos  
Presidente do Conselho Estadual de  
Educação de Santa Catarina