



SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DO SENADO

Nº 180, DE 2004

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 26-B:

“**Art. 26-B** – Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”.

Art. 2º - Esta Lei entra vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na

própria discussão referente às línguas e nas línguas. Vale destacar que muito da experiência visual é confundida com a experiência lingüística visual, ou seja, a utilização da língua de sinais. Assim, ter-se-á o cuidado de analisar as implicações lingüísticas sem incorrer neste reducionismo, situando sempre que possível, portanto, as questões que possam estar implicadas no processo.

Vale destacar ainda que se reconhecem as peculiaridades culturais dos grupos surdos, ou seja, os seus processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva. Considerando a peculiaridade da lei proposta, elegem-se as implicações lingüísticas, mesmo porque, muito de todos os outros tipos de implicações possíveis se manifestam a partir da linguagem ou na própria linguagem através de opções lingüísticas. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. **Os surdos precisam se reescrever na sua língua.**

Antes de discutir sobre tais implicações, faz-se necessário esclarecer o que se entende por língua, linguagem e implicações lingüísticas. Lyons (1987) define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Nesse sentido, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua. No entanto, vários estudos utilizam o termo 'linguagem' num sentido mais restrito (Chomsky, 1986; 1995; Chomsky & Lasnik, 1991): o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema lingüístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema. Obviamente que estas definições são de ordem essencialmente lingüística não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão lingüística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. Nesse segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais. As implicações lingüísticas a serem consideradas pelas propostas de inclusão devem incluir esses dois níveis de linguagem.

Ao se falar de implicações lingüísticas para os surdos, está-se se voltando para a questão das línguas, uma vez que a educação de surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da língua de sinais, a língua das pessoas surdas. Como a língua de sinais é uma das experiências visuais mais

intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi e ainda é alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos manifestando a delimitação de fronteiras.

Assim, considerando o contexto lingüístico específico da criança surda, cabe apresentar a Declaração dos Direitos Humanos de 1954:

(...) é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar a uma criança (...) Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional (...) (UNESCO, 1954)

Como já introduzido anteriormente pela própria Declaração de Salamanca e aqui pela Declaração dos Direitos Humanos, **os alunos surdos têm o direito de ter acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a língua de sinais**. Isso significa muito mais do que dizer que ao aluno é permitido utilizar a língua de sinais, ou seja, a língua é o *índio, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas*.

Há várias experiências de educação bilíngüe¹ para surdos que visam atender a este direito da pessoa surda. No entanto, as diferentes experiências continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda (Quadros, 1997; Skliar 1997, 1998). A língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual. As representações descritas anteriormente que tratam a língua enquanto um sistema mais rudimentar chamado de “gestos” faz parte de várias experiências educacionais. Perpassam assim, todos os estereótipos mencionados, utilizando a língua visual-espacial apenas como um recurso a mais, mas jamais a reconhecendo em sua completude lingüística.

¹ Educação bilíngüe implica na utilização de duas línguas em espaços diferentes dentro da escola. Há vários tipos de bilingüismo que não serão considerados aqui em função da presente proposta limitar-se às implicações de forma geral. Cabe ressaltar que todas as discussões sobre educação bilíngüe no mundo estão impregnadas de questões políticas, sociais e culturais.

As implicações do reconhecimento do direito lingüístico dos surdos de terem acesso à sua língua são pelo menos as seguintes:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento)

Interessante observar que nas experiências mais avançadas relatadas pelas escolas que atendem surdos, a resistência que ainda persiste em relação à língua de sinais está relacionada com a interação científica. Os profissionais não acreditam que através da língua de sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar. Assim, delega-se à escrita o papel de assumir tal função. Mais uma vez, perpassa-se a sobreposição do português (língua da maioria) à língua de sinais, como aconteceu ao longo da história da educação de surdos (ver Fischer e Lane, 1993). No entanto, essa situação reflete muito mais uma realidade relacionada com o ensino da língua portuguesa no ensino regular que não deixa de ser fracassado da mesma forma, observando-se, é claro, suas peculiaridades.

O ensino da língua portuguesa enquanto língua materna atravessa um momento de crise, porque se está percebendo que a ênfase dada à escrita é total, negligenciando-se o papel fundamental da língua falada e da própria leitura (Cagliari, 1997; Bagno, 1997). Passam-se anos e anos ensinando-se normas para se escrever bem, mas não se fala da língua, sobre a língua e de todas as possibilidades que a língua apresenta na vida das pessoas. Não se instiga o aluno a manipular a língua enquanto instrumento de saber-poder das relações sociais. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é

totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino).

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem. Essa preocupação, não menos importante que quaisquer outras na área da educação, tornou-se quase que exclusiva, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda. Há várias razões para tal fato, dentre elas, o fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que tal processo era traduzido por línguas orais-auditivas. As crianças surdas dotadas das capacidades mentais precisavam recuperar o desenvolvimento da linguagem e por essa razão, até os dias de hoje, há pesquisas que procuram um meio de garantir o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas através de métodos de oralização. “*Fazer o surdo falar e ler os lábios permitirá o acesso à linguagem*”, frase repetida ao longo da história e que tem garantido o desenvolvimento de técnicas e metodologia altamente especializadas².

Entretanto, apesar de todo esse esforço, os resultados que advém de tal esforço foram drásticos. A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

Muitos desses adultos surdos buscam inconscientemente “salvar/resgatar” o seu processo de aquisição da linguagem através da língua brasileira de sinais - língua de sinais brasileira. A raça humana privilegia tanto a questão da linguagem, isto é, a linguagem é tão essencial ao ser humano que, apesar de todos os empecilhos que possam surgir para o estabelecimento de relações através dela, os seres humanos buscam formas de satisfazer tal natureza. Os adolescentes, os adultos surdos, logo quando se tornam mais independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais. No Brasil, as associações de surdos brasileiras foram sendo criadas e tornando-se espaço de “bate-papo” e lazer em sinais

² Note que aqui se percebe claramente o caráter clínico-terapêutico de tais propostas.

para os surdos, enquanto as escolas especiais “oralizavam” ou as escolas “integravam” crianças surdas nas escolas regulares de ensino. Percebe-se, aqui, um movimento de resistência por parte dos surdos a um processo social, político e lingüístico que privilegiou o parâmetro do normal. Os surdos buscaram através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural política e científica.

As pesquisas sobre a aquisição da linguagem avançaram muito a partir dos anos 60. Os estudos envolvendo a análise do processo de aquisição de várias crianças começaram a indicar a universalidade desse processo (Fletcher & Garman, 1986; Ingram, 1989; Slobin, 1986). O estudo da Língua de Sinais Americana - ASL - começou exatamente neste mesmo período através de uma descrição realizada por Willian Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez (Stokoe et alii, 1976). Esse trabalho representou uma revolução social e lingüística. A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais (Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986) culminando no seu reconhecimento lingüístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995:434, nota 4) ao observar que o termo “articulatório” não se restringe a modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas.

Quase que em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva³. No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada na década de 80 (Ferreira-Brito, 1986) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995)⁴.

³ Privilégio porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e cuja, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais.

⁴ Para mais detalhes sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas através da ASL e da língua de sinais brasileira ver Quadros (1997).

Todos esses estudos concluiram que **o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva**. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos. O fato do processo ser concretizado através de línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos, etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. **O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira.** Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial¹. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000,31), *a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas (...) através da linguagem.*

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também,

¹ Neste caso, poder-se-ia reescrever o papel do fonoaudiólogo nas instituições que atendem surdos. Não mais como aquele que tem a função de trabalhar com a oralização, mas como aquele que trabalhará com a linguagem e seus distúrbios gerados pelo fato das crianças terem acesso à língua de sinais brasileira tardeamente e, também, com os distúrbios de linguagem concernentes às crianças que adquirem uma língua falada só em sinais (na língua da línguística clínica, mas com uma língua visual-espacial).

determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação lingüística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola.

Na linha de análise da Góes (2000), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade/identidade surda ao analisar os casos de alunos surdos adquirindo a língua de sinais com pessoas ouvintes (casos típicos em escolas especiais e escolas regulares onde há uma preocupação com a língua de sinais). A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com o português.

(...) Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral.

(Góes, 2000: 11-12)

Assim sendo, a atenção ao processo de aquisição da linguagem requer também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

Quando se reflete sobre a língua que a criança surda usa, a língua de sinais brasileira, e o contexto escolar, também se pensa em letramento⁶. As

⁶ Usamos letramento na conceção utilizada por Soares (2001:18): *letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estudo ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se aprendido a escrita. O termo letramento está relacionado, então, à habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico “alfabetização” limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial.*

crianças surdas têm sido alfabetizadas através de um processo similar às crianças ouvintes que dispõem do português como língua materna. Os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais. Vimos até aqui que as crianças surdas adquirem a linguagem passando pelos mesmos processos observados na aquisição de crianças ouvintes adquirindo uma língua falada. Em relação à aquisição da leitura e escrita, as crianças passam pelos diferentes níveis desse processo mediante interação com a escrita construindo hipóteses e estabelecendo relações de significação que parecem ser comuns a todas as crianças (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Um dos problemas que deve ser reconhecido é que a escrita alfabetica da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na língua de sinais brasileira, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado. A língua portuguesa não é a língua possível da criança surda.

As línguas de sinais apresentam uma escrita que foi desenvolvida para representar formas e movimentos num espaço definido. No Brasil, esse sistema escrito está sendo aplicado à língua de sinais brasileira e usado por alguns surdos a partir de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido por Stumpf⁷.

A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais. Se as crianças tivessem acesso a essa forma escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. A partir disso, poder-se-ia garantir o letramento do aluno ao longo do processo educacional.

Considera-se aqui que a alfabetização e a aquisição de uma segunda língua envolvam processos diferentes, principalmente quando se trata de línguas de modalidades diferentes. Qualquer estudo sobre a aquisição da

⁷ Doutoranda Marianne Stumpf – UFRGS – no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Para uma visualização desse sistema de escrita ver a página: www.signwriting.org

leitura e escrita em uma segunda língua pressupõe que os alunos estejam alfabetizados na forma escrita da primeira língua.

Até o momento a aquisição do português escrito por crianças surdas foi baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado naturalmente. Esse fato fica claro, quando se percebe que o que de fato ocorre é que a criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda através do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado⁸. Apesar de todas essas tentativas, evidencia-se o fracasso da aquisição do português por alunos surdos⁹.

A partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva (Andersson, 1994; Ahlgren, 1994; Ferreira-Brito, 1993; Berent, 1996; Quadros, 1997; entre outros). A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua. O impacto disso é muito mais significativo do que se imagina. O fato de a língua falada passar a ter uma representação secundária representa também uma inversão. Nesse sentido, capta-se uma das diferenças essenciais do ser surdo.

Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, essas implicações linguísticas. Considerando o contexto de inclusão em escolas regulares de ensino, surge uma série de problemas na educação de surdos. O primeiro grande entrave é a questão da linguagem: como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da linguagem através da língua de sinais brasileira? A partir dessa questão surgem tantas outras... Quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais brasileira em escolas que utilizam o português

⁸ No Brasil, os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos são a Chave de Fitzgerald e o de Perdoncini. Português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da língua de sinais brasileira e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade linguística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português. Para mais detalhes ver Quadros (1997).

⁹ Para mais detalhes sobre a produção escrita do português de alunos surdos ver Fernandes (1990, 2002) e Góes (1996).

como língua oficial? Como a escola regular de ensino vai garantir ao aluno surdo o seu processo de alfabetização na escrita da língua de sinais brasileira? Como será a ele garantido o acesso ao português com estratégias de ensino baseadas na aquisição de segunda língua?

A partir dessas considerações e das experiências concretas de educação de surdos já desenvolvidas no Brasil, como é o exemplo da Escola Básica Municipal São Cristovão de Chapecó-SC e do CEFET/SC - Unidade de São José, propomos este projeto de lei visando garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas, reconhecida pela Lei 10.436/2002; optamos em não definir a forma de garantir esta oferta, se em escolas especiais ou regulares, para não impor uma camisa de força às instituições ou redes de ensino, pois, o objetivo imediato é garantir o direito à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS à pessoa surda e permitir que cada rede ou instituição de ensino construa a forma possível de viabilizar este direito.

Apresentadas as justificativas, solicitamos de nossos pares a aprovação do projeto.

Sala das Sessões, 8 de junho de 2004



Senadora IDELI SALVATTI

LEGISLAÇÃO CITADA

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 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. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

(Às Comissões de Assuntos Sociais e Educação, cabendo a última a decisão terminativa)

Publicado no **Diário do Senado Federal**, de 09/06/2004

Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal - Brasília-DF

(OS:14079/2004)