



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE LETRAS (FL)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

JORDANA AVELINO DOS REIS

**Ideologias de linguagem articuladas nos discursos  
sobre a reforma brasileira do ensino médio: por que sai  
espanhol e fica inglês?**

GOIÂNIA  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**JORDANA AVELINO DOS REIS**

#### 3. Título do trabalho

**Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio: por que sai Espanhol e fica inglês?**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Jordana Avelino Dos Reis, Discente**, em 06/12/2023, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Marques Do Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 06/12/2023, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4244846** e o código CRC **2CDA6C42**.

JORDANA AVELINO DOS REIS

**Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio: por que sai espanhol e fica inglês?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras Linguística. Área de Concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de pesquisa: 5 - Língua, Sociedade e Cultura.

Orientador: Dr. André Marques do Nascimento

GOIÂNIA  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Reis, Jordana Avelino dos

Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio [manuscrito] : por que sai espanhol e fica inglês? / Jordana Avelino dos Reis. - 2023.

208 f.

Orientador: Prof. Dr. André Marques do Nascimento.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ideologias de linguagem. 2. Reforma curricular do ensino médio. 3. espanhol. 4. inglês. I. Nascimento, André Marques do, orient. II. Título.

CDU 82



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

## FACULDADE DE LETRAS

## ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 26 da sessão de defesa de tese de **JORDANA AVELINO DOS REIS** que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **quatro** dias do mês de **dezembro** do ano de **dois mil e vinte e três**, a partir das **quatorze horas**, no Miniauditório Professor Egídio Turchi, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "**Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio: por que sai Espanhol e fica inglês?**". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, **Prof. Dr. Andre Marques do Nascimento** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Monica Veloso Borges** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno, **Profa. Dra. Marcia Paraquett Fernandes** (PPGLINC/UFBA), **Profa. Dra. Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva** (FL/UFG) e **Prof. Dr. Fernando Zolin Vesz Lima** (PPGEL/UFMT), membros titulares externos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. Andre Marques do Nascimento**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **quatro** dias do mês de **dezembro** do ano de **dois mil e vinte e três**.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Paraquett Fernandes, Usuário Externo**, em 04/12/2023, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Marques Do Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 04/12/2023, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges, Professora do Magistério Superior**, em 04/12/2023, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleidimar Aparecida Mendonca E Silva, Professora do Magistério Superior**, em 04/12/2023, às 19:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Zolin Vesz Lima, Usuário Externo**, em 05/12/2023, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4188431** e o código CRC **45DBAB87**.

**Referência:** Processo nº 23070.064153/2023-51

SEI nº 4188431

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese a todas trabalhadoras da educação e a Teresa Maria da Conceição, minha mãe afetiva, madrinha e servidora pública estadual aposentada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. A primeira pessoa que me ensinou, ainda criança, que meu lugar neste mundo sempre foi e será político. Meu corpo, meus pensamentos e ações sempre foram e serão políticos. Ela me ensinou a estar atenta e forte diante da política no Brasil e no mundo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que me adotaram e se constituíram minha família, desde os quatro anos, em Goiânia: *João (in memoriam, 2007 †)*, *Antonia (in memoriam, 2005 †)*, *Maria (in memoriam, 2000 †)* e *José (in memoriam, 1997 †)*. Agradeço à *Teresa*, minha mãe afetiva e madrinha, a que financiou e apoiou meus estudos para que eu alcançasse uma universidade pública de qualidade e gratuita. E segue me dando apoio e sendo compreensiva diante das vezes que tive de viajar e me ausentar para seguir meus estudos.

À outra parte dessa família que a distância me incentiva e incentivou a seguir nos estudos e torce por mim desde a adolescência: *Antônio (in memoriam, 2015 †)*, *Joana*, *Maridete* e *Asselina*. Minha mãe biológica, *Marlene*, minhas irmãs, *Jaqueline* e *Maria D'água* e meus irmãos *Jonas*, *Jordão* e *João Marcos*.

Agradeço às mulheres que têm me dado suporte e se constituíram o alicerce para que meu doutorado fosse mais tranquilo e de qualidade, desde 2021/2022: *Alexsandra (Sandra)*, *Valdânia (Val)* e *Renata (Re)*. À minha terapeuta, *Pabliny* que tem cuidado da minha saúde mental desde 2021.

Às professoras da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG): *Lucielena*, *Cleidimar*, *Patrícia*, *Gladys*, *Sara*, *Hélia*, *Karla*, *Margarida* e *Elena*. O que sei sobre pesquisa e ensino de línguas devo à *Lucielena* e à *Cleidimar*. *Patrícia* foi minha primeira professora de espanhol da faculdade, sempre foi dinâmica, didática, criativa e afetuosa. *Gladys* foi minha primeira referência sobre o Chile, o deserto do Atacama e o triste capítulo da ditadura Pinochet... histórias que se entrecruzam com a nossa. *Sara* foi minha primeira professora negra de espanhol, a partir dela vi que era possível ser professora de espanhol no Brasil, ainda que o mito da falante nativo (branco e europeu) persista no país.

Agradeço ao *André* (orientador) que bancou minhas “loucuras” e devaneios durante a pesquisa, confiou em mim, ouviu minhas angústias, me acalmou quando foi necessário, esteve sempre de prontidão para me ajudar mesmo com a agenda cheia de atividades acadêmicas da Educação Intercultural no núcleo *Takinahakỹ* da FL/UFG. Agradeço à *Joana* (professora da pós) que desde o mestrado tem me apresentado novas formas de enxergar o ensino de línguas.

Às amigas construídas: *Priscila Vieira*, minha amiga e conselheira que me socorreu em muitos momentos de solidão e insegurança, compartilhamos muitos momentos de alegria também; à *Diva (Carlos Henrique)* que me ofereceu afeto, café, risadas e momentos divertidos,

dividindo dores e vivências de pessoas negras que lutam para alcançar seus sonhos, à *Susana, Fernanda e Priscila Barros*, amigas, mães, acadêmicas e “rolezeiras”. Com elas tive momentos de descontração e muitas gargalhadas no doutorado, compartilhamos as angústias e as dificuldades de ser pobre, mulher, periférica e pesquisadora no Brasil.

À *Letícia*, colega e amiga com quem tive uma conexão instantânea e genuína em 2015, realizamos muitos projetos de sucesso juntas. Sou uma professora mais “sociológica”, porque com ela aprendi a olhar esse mundo de modo mais crítico e humano. *Núbia e Elaene*, colegas de trabalho divertidíssimas e Edison (*Edinho*) colega de doutorado, a quem recorria diante de qualquer dúvida sobre tudo que envolvia pesquisa, SEDUC, trabalho etc. *Érica*, minha eterna colega e parceira de faculdade, fazíamos tudo juntas (provas, trabalhos, projetos, viagens, congressos etc), atuamos juntas em um colégio de ensino fundamental e tivemos uma parceria de sucesso na qual a qualidade de uma, somada à competência de outra, apenas agregou na aprendizagem e qualidade de ensino do espanhol na instituição. Ela é uma amiga que admiro e tenho orgulho de ter acompanhado seu crescimento profissional, uma referência na área de ensino de línguas portuguesa e espanhola.

Agradeço às amigadas de longa data, de pessoas que vi crescer em muitas esferas (social, pessoal e profissional): *Leonardo (Leozinho, Cristiane (Cris), Rui, Sal (Lucas/Salomão) e Caio*. Com essas pessoas tive momentos divertidos, de boas conversas e risadas.

Às amigadas construídas em Buenos Aires e Rosário: às colegas *Virginia (Vir), Natalia (Nat), Thalita, Sandra, Fernando (el Mago), Florencia (Flor) e Nadia*, da *Facultad de Humanidade y Artes da Universidad Nacional de Rosario*. Fui generosamente acolhida e inserida em todas as atividades (não) acadêmicas: aulas, projetos (*Lenguas e integración*) com a sociedade civil haitiana, seminários, festivais, passeios, palestras, confraternizações, assados, festas de final de ano etc. À minha orientadora na *Universidad de Buenos Aires, Elvira Narvaja de Arnoux*, por me receber na instituição e destinar seu tempo para me ouvir e me orientar na pesquisa desenvolvida na Argentina (investigação complementar à pesquisa de doutorado desenvolvida no Brasil) e ao *Roberto Bein*, professor, pesquisador e conselheiro acadêmico.

Às pessoas fora do ciclo acadêmico que tive a oportunidade de conhecer na Argentina: *Jhonny (Paraguai), Leo e Javier (Argentina), Sami (França/Bélgica), Robertinho* (proprietário de um restaurante brasileiro em Buenos Aires) e *Nano (Sudão)* e às colegas de dança e zumba na Argentina.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento do meu intercâmbio na Argentina. Sem a bolsa seria impossível ir e permanecer no país para realizar a pesquisa.

(...) me niego categóricamente a dejar de hablar mi lengua,  
mi acento y mi historia  
y me niego absolutamente a ser de los que se callan,  
de los que temen, de los que lloran,  
porque me acepto rotundamente libre,  
rotundamente negra,  
rotundamente hermosa.  
*Shirley Campbell Barr*

I know that it is not the English language [ou outras línguas do colonizador] that hurts me, but what the oppressors do with it, how they shape it to become a territory that limits and defines, how they make it a weapon that can shame, humiliate, colonize.<sup>1</sup>  
*bell hooks*

---

<sup>1</sup> Tradução: Sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como a moldam para se tornar um território que limita e define, como fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar.

## RESUMO

Entre 2014 e 2023, o Brasil passou por quatro alternâncias no poder executivo: Rousseff (2014 - 2016), Temer (2016 - 2018), Bolsonaro (2018 - 2022) e Lula (2023 - 2027). Um golpe jurídico e político destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff (Considera, 2019; Nogueira, 2022) em 2016. Michel Temer, seu sucessor assinou uma série de Medidas Provisórias (MP) que determinavam reformas na Previdência, no Ministério do Trabalho e na educação. A MP nº 746 de 2016 (doravante lei nº 13.415/2017) estabeleceu uma reforma do ensino médio, revogou a lei nº 11.161 (Brasil, 2005), de oferta obrigatória da língua espanhola, e manteve apenas a oferta de uma língua estrangeira: o inglês. Diante desse cenário político, educacional e linguístico, realizei uma pesquisa qualitativa e documental para identificar e analisar as ideologias de linguagem (Irvine, 1989; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012 [1998]; Cameron, 2014; Rosa & Burdick, 2017; Arnoux, 2018), concepções de língua e educação vinculadas ao processo de exclusão do espanhol e permanência do inglês no Novo Ensino Médio (NEM). Minha análise se centrou em instrumentos linguísticos (Arnoux; Bein, 2015) específicos da reforma educacional, publicados entre 2014 e 2023: diretrizes, reportagens, referenciais curriculares, relatórios, livros didáticos, documentários, discursos políticos etc. Constatei que persistem as ideologias do inglês como *fetichismo linguístico* (Bein, 2012), como língua franca (Rocha, 2020), a língua como código, a ideologia do monolinguismo (Pratt, 2012) e a concepção instrumental de ensino a serviço de uma formação fragmentada e para o mercado de trabalho (Bittencourt, 2019; Nogueira, 2022). Quanto ao espanhol, a menção periférica (oferta optativa) nos documentos analisados reiterou a representação de que a língua é desnecessária. Guedes, ex-ministro da economia do governo Bolsonaro, ainda representou o Mercosul como ideológico, onde a relação entre o Brasil e países vizinhos desse bloco seria uma prisão cognitiva, e a Argentina se relacionaria com países que têm inclinações bolivarianas. Nos Projetos de Lei (PLs) que solicitam a permanência do espanhol como oferta nas escolas públicas e privadas brasileiras, revelam-se discursos que articulam a ideologia “panamericanista”, por meio dos ideogramas “espanhol como língua universal”, “língua de encontro” e a reafirmação de um valor econômico à língua. Desvelam-se, ainda, os discursos que articulam a ideologia “latinoamericanista”, através dos ideogramas “as línguas são livres e iguais em direito”, “a defesa das línguas minoritárias é sempre progressiva”, e “a diversidade linguística é uma riqueza que deve ser defendida” (Arnoux; Del Valle, 2010) Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2020) tenham apresentado reflexões sobre “translinguismo”, “Português como língua de acolhimento” e dados sobre educação indígena, para surdxs e refugiadx<sup>2</sup>, o material mobiliza a concepção de língua enquanto invenção colonial (Makoni e Pennycook, 2007; Makoni; Meinhof, 2008), e constata-se que houve uma hierarquização do ensino de Línguas Estrangeiras (LEs). As ideologias do inglês são reiteradas em detrimento e marginalização das línguas indígenas, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de imigrantes e de fronteiras (espanhol e francês). As ideologias articuladas aos discursos dos documentos serviram a um grupo específico que idealizou, gestou, monitorou e financiou o novo ensino médio: as empresas e instituições privadas.

Palavras - chave: Ideologias de linguagem. Reforma curricular do ensino médio. Espanhol/inglês.

---

<sup>2</sup> Usarei “x” em palavras originalmente binárias para marcar o gênero neutro.

## RESUMEN

Entre 2014 y 2023, Brasil traspasó cuatro cambios de gobierno federal: Rousseff (2014 - 2016), Temer (2016 - 2018), Bolsonaro (2018 - 2022) y Lula (2023 - 2027). Un golpe jurídico y político destituyó a la ex-presidenta Dilma Rousseff (Considera, 2019; Nogueira, 2022) en 2016. Michel Temer, su sucesor firmó una serie de Medidas Provisorias (MP) que determinaban reformas en la Previdencia, en el Ministerio de Trabajo y en la educación. La MP n° 746 de 2016 (en adelante ley n° 13.415/2017) estableció una reforma en la secundaria, revocó la ley n° 11.161 (Brasil, 2005), de oferta obligatoria de la lengua española, y mantuvo solamente la oferta del inglés. Delante de ese escenario político, educacional y lingüístico, realicé una investigación cualitativa y documental para identificar y analizar las ideologías de lenguaje (Irvine, 1989; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012[1998]; Cameron, 2014; Rosa & Burdick, 2017; Arnoux, 2018), concepciones de lengua y educación vinculadas al proceso de exclusión del español y permanencia del inglés en la secundaria. Mi análisis se enfocó en instrumentos lingüísticos (Arnoux; Bein, 2015) específicos de la reforma educacional, publicados entre 2014 y 2023: directrices, reportajes, referenciales curriculares, informes, libros didácticos, documentales, discursos políticos etc. Constaté que persisten las ideologías del inglês como fetiche lingüístico (Bein, 2012), como lengua franca (Rocha, 2020), la lengua como código, la ideología del monolingüismo (Pratt, 2012) y la concepción instrumental de enseñanza para una formación fragmentada y para el mercado de trabajo (Bittencourt, 2019; Nogueira, 2022). Com relación al español, la citación periférica (oferta optativa) en los documentos analizados reiteró la representación de que la lengua es desnecesaria. A parte, Guedes, ex-ministro de la economía del gobierno Bolsonaro, representó el Mercosur como ideológico, donde la relación entre Brasil y países vecinos del Mercosur sería una prisión cognitiva, y Argentina se relacionaría con países que tienen inclinaciones bolivarianas. En los Proyectos de Ley (PLs) que solicitan la permanencia del español como oferta en las escuelas públicas y privadas brasileñas, se revelan discursos que articulan la ideología “panamericanista”, a través de los ideogramas “español como lengua universal”, “lengua de encuentro” y la reafirmación de un valor económico a la lengua. Se desvelan, aún, los discursos que articulan la ideología “latinoamericanista”, a través de los ideogramas “las lenguas son libres e iguales en derecho”, “la defensa de las lenguas minoritarias es siempre progresiva”, y “la diversidad lingüística es una riqueza que debe ser defendida” (Arnoux; Del Valle, 2010) Aunque las *Diretrizes Curriculares Nacionais* - DCNs (Brasil, 2020) hayan presentado reflexiones sobre “translingüismo”, “Portugués como lengua de acogida” y datos sobre educación indígena, para surdxs y refugiadxs, el material moviliza la concepción de lengua como invención colonial (Makoni; Pennycook, 2007; Makoni; Meinhof, 2008), y se constata que hubo una hierarquización de la enseñanza de LEs. Las ideologías del inglés son reiteradas en perjuicio y marginalización de las lenguas indígenas, de la *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), de inmigrantes y de fronteras (español y francés). Las ideologías articuladas a los discursos de los documentos sirvieron a un grupo específico que idealizó, gestionó, monitoró y financió la nueva secundaria: las empresas e instituciones privadas.

Palabras clave: Ideologías de lenguaje. Reforma curricular de la secundaria. Español/Inglés

## ABSTRACT

Between 2014 and 2023, Brazil went through four alternations in executive power: Rousseff (2014 - 2016), Temer (2016 - 2018), Bolsonaro (2018 - 2022) and Lula (2023 - 2027). A legal and political coup removed former president Dilma Rousseff (Considera, 2019; Nogueira, 2022) in 2016. Michel Temer, her successor, signed a series of Provisional Measures (MP) that determined reforms in Social Security, the Ministry of Labor and the education. MP n° 746 of 2016 (hereinafter law n° 13.415/2017) established a reform of secondary education, repealed law n° 11,161 (Brasil, 2005), of mandatory provision of the Spanish language, and maintained only the provision of one foreign language: the English. Given this political, educational and linguistic scenario, I carried out qualitative and documentary research to identify and analyze language ideologies (Irvine, 1989; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012[1998]; Cameron, 2014; Rosa; Burdick, 2017; Arnoux, 2018), conceptions of language and education linked to the process of exclusion of Spanish and permanence of English in the NEM. My analysis focused on linguistic instruments (Arnoux; Bein, 2015) specific to educational reform, published between 2014 and 2023: guidelines, reports, curricular references, reports, textbooks, documentaries, political speeches, etc. I found that the ideologies of English persist as a linguistic fetish (Bein, 2012), as a lingua franca (Rocha, 2020), language as a code, the ideology of monolingualism (Pratt, 2012) and the instrumental conception of teaching at the service of training fragmented and for the job market (Bittencourt, 2019; Nogueira, 2022). As for Spanish, the peripheral mention (optional offer) in the documents analyzed reiterated the representation that the language is unnecessary. Guedes, former economy minister in the Bolsonaro government, still represented Mercosur as ideological, where the relationship between Brazil and neighboring Mercosur countries would be a cognitive prison, and Argentina would relate to countries that have Bolivarian inclinations. In the Bills (PLs) that request the permanence of Spanish as an offering in Brazilian public and private schools, discourses are revealed that articulate the “Panamericanist” ideology, through the ideologems “Spanish as a universal language”, “language of encounter” and the reaffirmation of an economic value to the language. The discourses that articulate the “Latin Americanist” ideology are also revealed, through the ideologems “languages are free and equal in law”, “the defense of minority languages is always progressive”, and “linguistic diversity is a wealth that must be defended” (Arnoux; Del Valle, 2010) Even though the *Diretrizes Curriculares Nacionais* - DCNs (Brasil, 2020) have presented reflections on “translingualism”, “Portuguese as a host language” and data on indigenous education, for deaf people and refugees, the material mobilizes the conception of language as colonial invention (Makoni; Pennycook, 2007; Makoni; Meinhof, 2008), and it appears that there was a hierarchization of FL teaching. English ideologies are reiterated to the detriment and marginalization of indigenous languages, *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), immigrants and borders (Spanish and French). The ideologies articulated in the documents' speeches served a specific group that idealized, managed, monitored and financed the new secondary education: private companies and institutions.

Keywords: Language ideologies. High school curriculum reform. Spanish/English

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
ALEGO	Assembleia Legislativa de Goiás
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE - GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CELAC	<i>Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños</i>
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás - etapa Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Nacionais Curriculares
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EILE	<i>Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera</i>
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
FENEP	Federação Nacional de Escolas Particulares
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF	Itinerário Formativo
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
ILF	Inglês como Língua Franca
ILI	Inglês como Língua Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneras, <i>Queers</i> , Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEL	Política Educacional Linguística
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PLE	Português como Língua Estrangeira
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PV	Partido Verde
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC - AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEDUC - GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Quadro 01 O apagão do espanhol na educação brasileira entre 2016 e 2021: entre dispositivos legais e eventos históricos
- Quadro 02 Relação causa/consequência da reforma educacional para o Banco Mundial
- Quadro 03 “Ideologia do inglês como fetiche linguístico
- Figura 01 Comitê gestor da BNCC- EM, 3ª versão
- Quadro 04 Representação do falar inglês para ser umx empregadx capacitadx
- Quadro 05 Obrigatoriedade do inglês no NEM
- Figura 02 Integrantes do MBNC
- Figura 03 Competências socioemocionais
- Figura 04 Materiais: competências socioemocionais
- Figura 05 Infográfico da competência geral 4, sobre comunicação, associada a linguagens
- Figura 06 Circuito de fala
- Quadro 06 Concepção de ensino de inglês
- Figura 07 Política linguística segundo Bernard Spolsky (2004)
- Figura 08 Diferença entre as visões tradicional, interdependente e dinâmica de bilinguismo
- Figura 09 Metáfora “o bilinguismo dinâmico é como uma figueira-de-bengala”
- Figura 10 Sessenta fatos pra você votar 22

- Figura 11 Estrutura do *site* do MBNC
- Figura 12 Linha do tempo “BNCC e a reforma do ensino médio”
- Figura 13 Manchetes sobre os cortes da educação e ciência durante o governo Bolsonaro
- Figura 14 Documentos Curriculares homologados/aprovados pelo país (2021)
- Figura 15 Documentos curriculares aprovados pelo país. Panorama final (10/06/2023)
- Figura 16 Documentos curriculares aprovados pelo país. Legenda e título
- Figura 17 Monitoramento das principais ações de implementação do NEM
- Figura 18 Organizações parceiras e pessoas físicas do MBNC, set. 2018
- Figura 19 Organizações parceiras e pessoas físicas do MBNC, mar. 2023
- Quadro 07 Matriz Curricular EM, 30 horas Reforma do EM Lei 13.415/2017
- Figura 20 Documentos que caracterizam a proposta do NEM para o território goiano
- Figura 21 Portal Nacional da Educação - ENEM 2024 - exclusão do espanhol
- Quadro 08 PNLDs antes e depois da reforma do ensino médio
- Quadro 09 PLs pela permanência do espanhol e pela revogação do NEM
- Figura 22 Tela inicial do doc. (NEM) Novo Ensino Médio: um fracasso anunciado
- Figura 23 Reportagem na SEDUC/GO sobre o aumento de aulas de LP e matemática

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	15
<b>A ausência/presença da língua espanhola na educação brasileira</b> .....	21
Metodologia .....	27
CAPÍTULO 1 .....	35
<b>1. Virada Rousseff - Temer</b> .....	35
1.1 Concepções de Ideologias de Linguagem .....	45
1.2 Virada Rousseff - Temer: <i>cambios</i> glotopolíticos.....	47
1.2.1 O surgimento da BNCC (2015 a 2018): as quatro versões .....	50
1.3 Ideologias de linguagem: concepções do inglês como língua franca na BNCC - EF .....	61
1.3.1 Ideologias de linguagem na BNCC do Ensino Médio. Por que fica inglês? .....	66
1.3.2 Ideologias de linguagem no NEM: Por que sai espanhol? .....	74
CAPÍTULO 2 .....	79
<b>2. Virada Temer - Bolsonaro</b> .....	79
2.1 “Mercosul ideológico”: uma ideologia de linguagem sobre o ensino de espanhol na política educacional linguística? .....	91
2.2 DCNs para uma educação plurilíngue (2020).....	107
2.2.1 DCNs para uma educação plurilingue?.....	114
CAPÍTULO 3 .....	123
<b>3. Virada Bolsonaro - Lula (2023): faíscas políticas na educação</b> .....	123
3.1 Virada Bolsonaro - Lula (2023): o movimento continua... (pela base/reforma) .....	127
3.2 PNLD (2021): entre fatos e análises .....	145
3.3 Governo Lula: a onda “Revoga NEM” .....	153
3.4 Perspectivas nas políticas linguísticas: “NEM... na educação!” “NEM... na minha vida” .....	163
CONCLUSÃO.....	174
REFERÊNCIAS .....	181
ANEXOS.....	190
ANEXO A.....	191
ANEXO B.....	195

## INTRODUÇÃO

A estrutura desta tese não é a convencional por diversos motivos e os explicarei ao longo da leitura. Escrevo em primeira pessoa do singular e do plural, porque insiro a história que me atravessa enquanto pessoa, professora e pesquisadora em uma coletividade que agrega todxs aquelxs que me antecedem neste processo de investigação doutoral. Neste sentido, ao citar e referenciar estudos que me antecedem, menciono nome e sobrenome para demarcar as vozes femininas, maioria absoluta nas pesquisas que tenho lido.

Infelizmente, o sobrenome, muitas vezes, pertence à identidade masculina ou é marcado genericamente como masculino por vivermos em uma sociedade ainda patriarcal, hétero/cisnormativa e eurocêntrica. Portanto, opto pelo uso do “x” para marcar uma coletividade de identidades de gênero.

Quanto ao estudo, é preciso que eu explique os motivos que me levam a contar um pouco da minha história na introdução de uma tese cujo tema é Ideologias de Linguagem (Irvine, 1989; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012[1998]; Cameron, 2014; Rosa; Burdick, 2017; Arnoux, 2018) nas políticas linguísticas da reforma educacional brasileira. As ideologias de Linguagem são representações sociolinguísticas (Arnoux, 2018). Elas estão ligadas às identidades das pessoas e as relações que elas estabelecem entre as noções de língua, cultura e grupos sociais (Cameron, 2014).

Tenho consciência de que sou falante de português brasileiro como língua materna, professora e estudante, ao mesmo tempo em que faço parte do grupo étnico-racial negro em um marco histórico no Brasil. Reconheço, também, que minha história é comum e se repete em diversos lugares do interior do país, de mulheres negras, brasileiras, nordestinas e de origem periférica e as questões raciais e de gênero me atravessam constantemente, desde que nasci.

Somado a isso, sabemos que ao falarmos sobre língua (aprender, ensinar, usar etc.) também estamos abordando povos e suas relações. Assim, sendo, refletir sobre minha história, minha ancestralidade e suas relações em espaços sociais na linguagem, constitui-se também parte de um processo reflexivo sobre as ideologias de linguagem<sup>3</sup> e a glotopolítica (Arnoux, 2011; Bien, 2012; Lagares, 2013) na educação brasileira.

---

<sup>3</sup> Walter Mignolo (2003, p. 324) cita as reflexões de Frantz Fanon sobre as políticas coloniais, as cumplicidades entre ideologia linguística e raça. Explica que “a Europa do século 19 inventou o conceito de raça e esse conceito preencheu o espaço entre a ‘pureza de sangue’ do século 17 e a ‘cor da sua pele’ do século 20. Consequentemente, pode-se argumentar que o lugar da ideologia linguística no imaginário do sistema mundial moderno pode ser

Glotopolítica é o “estudo das intervenções sociais na linguagem ” (Arnoux; Bein, 2015, p. 15) e tais intervenções estão ligadas às posições sociais. Além disso, são questionadas as formas com que participam da “reprodução ou transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder, tanto no âmbito social ou nacional quanto no regional ou planetário.”

Nesse sentido, considero-me também agente glotopolítica, ou seja, me vejo como uma parte atuante da glotopolítica, porque fiz e faço parte dos processos de reforma curricular entre 2015 e 2023, assim como xs milhares de colegas que atuam nesse campo profissional. Sou (Somos) agente (s) ativa (s) da educação linguística, por diversas razões: primeiro, enquanto integrante (s) de uma comunidade linguística e estudante (s) na educação básica. No meu caso, em seguida, considero-me uma agente glotopolítica enquanto universitária, depois enquanto professora de língua espanhola na rede pública estadual. Por fim, sou agente ativa enquanto pesquisadora das políticas linguísticas. São papéis políticos e posições sociais que perpassam pela (auto) reflexão, pela agência transformadora na educação na esfera regional e nacional.

Contar minha história e apresentar essa tese são atos tão políticos quanto ser e estar na educação linguística. “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (Freire, 2009, p. 7). A partir da “leitura do mundo”, tanto na educação quanto no ato político é preciso evidenciar “a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, fazemos a educação.” Tais ações desvelam resistências e re-existência (Souza, 2011). Minha história reflete, ainda, silenciamentos de pessoas, hierarquias de poder, educação neocolonial e neoliberal.

Sou Jordana Avelino dos Reis, mulher negra, cisgênera, brasileira, mais especificamente nordestina e de origem paupérrima. Em 1990, aos 4 anos, passei por uma típica “adoção informal”<sup>4</sup>, logo após minha mãe ser abandonada pelo meu pai com três outras crianças bem pequenas e em condições de miséria. Minha tia-avó que já havia sido adotada nessa circunstância, nos fez uma visita e ficou penalizada com a situação da minha mãe (sua sobrinha). Pediu que sua madrinha (de adoção) “pegasse” uma criança para ser criada. Fui escolhida, provavelmente, pelo fator gênero (feminino) e idade (4 anos). Já havia superado a

---

facilmente rastreado até o ponto em que a língua foi racializada.” Isso significa que a “nova ciência da linguística” encontrou inspiração para classificar as línguas pelo método das ciências biológicas.

<sup>4</sup> É um tipo de adoção que se originou no Brasil colônia, no qual se transferia a guarda para uma família disposta a cuidar da criança, porém não havia um vínculo legal e muito menos a garantia do chamado “pátrio poder dos adotantes para os adotados”. Ainda que a situação legal tenha mudado a partir de 1916, por meio de uma regulamentação do código civil brasileiro, essa prática ainda é muito comum nos dias atuais, especialmente entre meninas negras.

etapa da amamentação e meninas eram sempre selecionadas por fatores patriarcais e coloniais na educação de gênero e raça.

A família que me acolheu era composta por quatro pessoas brancas e uma negra (minha tia-avó). Com essa família majoritariamente branca, pude ter acesso à educação, afeto, conforto, oportunidades de estudo e conhecimento sobre o mundo (mais especificamente o universo da branquitude). Pude adquirir bastante capital cultural e sonhar com meu futuro, no entanto os sonhos eram um pouco solitários. Minha tia-avó era professora e sempre me instigava a estudar de um jeito mais severo. Desde pequena, me dizia: “você não pode ser apenas a melhor estudante de sua turma. Você precisa ser a melhor da escola, porque infelizmente, sempre vão te nivelar por baixo.” “Por sorte”, sempre gostei de ler e tinha muita curiosidade em pesquisar as coisas. Assim o fiz. Contudo, mesmo assim, até hoje a sociedade ainda não abriu as portas para a intelectualidade da mulher negra. Diante das estatísticas, das políticas públicas e dos estudos sobre a educação por gênero e raça no Brasil, diria que, no máximo, foi destrancada uma chave ou aberta uma janela.

Morei minha vida toda no centro da cidade de Goiânia, uma região onde pessoas negras, infelizmente, são na maioria estão em situação de rua ou as que trabalhavam em serviços vistos como subalternos pela sociedade. A partir dessa representação racial, mxs vizinhxs sempre acreditavam que eu era a funcionária da casa.

Por falar em casa, somente aos 16 anos minha família adotiva decidiu romper a estrutura colonial da residência onde moro. Elxs fizeram uma reforma na cozinha, onde o quartinho (antes representado como o da empregada) foi quebrado para ampliar o cômodo. Esse quartinho era sempre o depósito de quinquilharias. Embora todas dormíssemos em quartos comuns, sempre notei que a estrutura da casa e do prédio mostrava as diferenças sócio-raciais: elevadores de serviço e social, duas portas de entrada para o apartamento (cozinha e sala). Na cozinha, tinha um pequeno banheiro e o quartinho para que xs funcionárixs pudessem utilizar e não “invadir” os espaços dos patrões.

Os cuidados e afetos que minha família adotiva tinha comigo, na infância e na adolescência, foram primordiais para sobreviver a essas violências de uma sociedade racista, onde a arquitetura, as conjunturas familiar e educacional já diziam tudo. Essas violências sempre me tornavam também meio invisível nos espaços: escola, prédio e até faculdade. Diante disso, restavam-me os estudos.

No início, estudar era obrigação, depois se tornou sobrevivência, com o tempo virou prazer. Hoje, é satisfação, sobrevivência e obrigação. Ainda assim, não sou vista como pesquisadora ou intelectual. Em diversos espaços, sou frequentemente representada apenas

como a funcionária da minha mãe (afetiva) branca. Ainda que eu seja servidora pública estadual, concursada e efetiva pela Secretária de Estado da Educação em Goiás (SEDUC/GO), uma colega se sentiu no direito de questionar a presença do meu corpo no prédio da SEDUC em 2020, por entender que meu fenótipo não era o de uma professora e funcionária daquela instituição.

Quais traços no meu corpo permitem que alguém tenha a audácia de perguntar o que eu estava fazendo no meu próprio trabalho? Por que sempre sou vista como a cuidadora da minha mãe branca? Será que diante disso e do contexto de ensino de línguas, eu seria vista ou “confundida” com uma professora de espanhol? Quais características fenotípicas atribuímos a uma professora de espanhol, pesquisadora e doutora em linguística? Não seriam as ideologias de linguagem também responsáveis pelo imaginário de quem tem direito à língua (ou qual língua devo aprender/saber), via regulamentações sobre quem, o que e como podemos vivenciá-la? Parafraseando Gayatri Spivak (2010): pode a “subalterna” falar, estudar e ensinar espanhol no Brasil?

Tenho cabelos crespos, volumosos e escuros, pele retinta, baixa estatura, magra, boca e nariz com traços negróides. Mesmo sendo uma estudante de doutorado em uma das melhores universidades brasileiras, com essas características nunca fui “confundida” com uma doutoranda, pesquisadora ou professora de espanhol que já fez intercâmbio em outro país. Sempre que minha mãe afetiva era internada, me perguntavam onde estaria a família dela, pois pensavam que eu era a sua cuidadora. Ainda que a mulher negra escolha o mundo acadêmico, para uma sociedade racista, seu corpo é constantemente subalternizado, silenciado e hipersexualizado.

Voltando ao passado, quanto aos estudos, aprender espanhol sempre foi motivo de prazer e satisfação. Em 2001, aos 15 anos, quando estava no segundo ano do colégio Lyceu de Goiânia, tive meu primeiro contato escolar com a língua espanhola. Minha primeira professora se chamava Bianca. Ela era branca, tinha olhos e cabelos claros (lisos também). Ela se apresentou dizendo que tinha morado um tempo na Espanha. Porém, o que mais me interessou não foi isso, e sim as primeiras palavras que ela nos ensinou: *saludos, despedidas y presentaciones*. Interessava-me mais pelas culturas hispano-americanas do que europeias. Gostava das músicas e da parte geográfica. Tinha tanta curiosidade por aprender as coisas e o mundo das pessoas que falavam espanhol na América Latina que “devorei” a apostila de

espanhol em pouquíssimos meses. E depois ia às bibliotecas do Sesc e da Praça Cívica<sup>5</sup> para ler enciclopédias sobre os países que falavam espanhol na América.

Quando começaram a transmitir as novelas mexicanas na televisão, comecei a pesquisar sobre o México. Mas, até aquele momento, não pensava em ser professora, tinha outros desejos. Meu primeiro desejo era fazer artes cênicas e ser atriz. Mas, minha tia-avó tinha muitos preconceitos com pessoas ligadas a essa área. Dizia que teatro era coisa de vagabundo e de prostituta. Espanhol para mim não era para ser profissão, era para ser um *hobby*, um prazer, aprendizado para viajar e conhecer países. Após a proibição do teatro, a licenciatura em língua espanhola tornou-se também uma das minhas opções, no entanto, ainda não era a primeira.

Concluí o ensino médio em 2002. Nessa época, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) era apenas uma prova para avaliar o nível de aprendizado dos egressos dessa etapa escolar. Fiz, visto que a escola nos obrigava, entretanto, estava mais focada em entrar na Universidade Federal de Goiás (UFG). Quase nenhum de meus colegas sonhava com isso, dado que a UFG era vista como uma universidade de ricos e brancos.

Tentei ser aprovada no vestibular para relações públicas, não passei. Parentes, familiares, amigos, vizinhos... todos diziam que a UFG não era para mim. Diziam que eu precisava trabalhar e parar de sonhar com o impossível. A única pessoa que acreditou em mim e pagou um cursinho pré-vestibular por seis meses, usando praticamente todo seu salário, foi Teresa Maria da Conceição. Ela era minha mãe afetiva (branca), minha madrinha de crisma e quem as pessoas pensam que sou cuidadora. A história dessa senhora de 89 anos mereceria uma tese antropológica sobre neocolonialismo brasileiro, entretanto, reservo-me a seguir à contextualização desta pesquisa.

Em 2003, graças à confiança e amor da minha madrinha/mãe afetiva, tive o privilégio de apenas estudar e focar na “recuperação da aprendizagem”, pois tinha saído do EM com muitos *déficits* de conhecimento e aprendizagem. No ato da inscrição do vestibular, escolhi o curso de Letras na UFG, contudo, queria apenas estudar espanhol e aprender mais sobre o universo dessa língua. Queria conhecer o México, comer tortilha, falar com a Thalia<sup>6</sup> e ouvir música *ranchera*. Ainda não me via na docência.

Em 2004, para a surpresa de todos, fui aprovada no curso de Letras/Espanhol. Aquela era minha segunda oportunidade (a primeira foi a adoção informal) e eu a agarrei com muita força. Com 18 anos, estava estudando em uma universidade pública e federal e trabalhando

---

<sup>5</sup> Estabelecimentos situados no centro da cidade de Goiânia, Goiás.

<sup>6</sup> Atriz mexicana de muito sucesso nos anos 90 e 2000 no Brasil.

como atendente de *call center* em uma companhia de telefonia móvel. Foram os anos mais intensos, em razão de que entrar na UFG era difícil e sair formada era mais ainda, principalmente para quem precisava trabalhar. Era um curso teoricamente em período parcial, entretanto para ter bons resultados era preciso ler muito e se dedicar integralmente.

Tinha dificuldades ainda com a escrita e me esforçava muito para tirar boas notas. E como sempre, tirava boas notas. Notas mais altas do que as colegas que não trabalhavam. Quando olhava o horário acadêmico e via as aulas de espanhol, minha satisfação em chegar na sala e encontrar as professoras eram enormes. Tive professoras incríveis na área de espanhol da UFG: Cleidimar, Elena, Gladys, Hélia, Karlla, Lucielena, Margarida, Patrícia e Sara. Cada uma me ensinou à sua maneira, os significados de estudar, aprender a ensinar e a pesquisar. Foram muitas leituras, pesquisas, conhecimentos novos e complexos.

Minha primeira pesquisa foi na graduação, sobre logogenia, um método de ensino de espanhol escrito para surdxs, desenvolvido no México por uma linguista italiana. Tinha muita curiosidade em entender como é ensinar espanhol escrito para pessoas com alguma diferença física ou cognitiva de aprendizagem, uma vez que meu primeiro estudante foi meu irmão afetivo, um senhor de 60 anos que era diagnosticado com *déficit* mental, tinha dificuldades de locomoção e na fala. Aos cinco anos, quando fui alfabetizada, queria ensiná-lo a ler e escrever. Achava absurdo uma pessoa adulta ou idosa não ter acesso ao que eu tinha quando criança.

Com o tempo, minha curiosidade estava nas diferenças culturais entre os países. No mestrado, minha pesquisa foi a respeito das representações sobre aprender espanhol, sobre as pessoas e os países que tinham esse idioma como língua oficial na América Latina. Essa pesquisa foi desenvolvida com estudantes do ensino fundamental (EF) II. Os discursos sobre esse tema situaram as línguas espanhola e inglesa em posição assimétrica de poder: “inglês era mais sofisticado e universal”, enquanto que “o espanhol seria língua de um povo pobre, sofrido e que não tem nada” (Reis, 2014, p. 113). Foi a primeira vez que meus olhos se abriram para o que sempre me chamava a atenção: as ideologias de linguagem que atravessam o processo de ensino e aprendizagem das línguas. São ideologias sobre pessoas, povos e histórias que parecem reproduzir perspectivas neocoloniais e neoliberais nas políticas linguísticas.

Iniciei o doutorado em 2020, para pesquisar as ideologias de linguagem que envolvem as políticas linguísticas da reforma do ensino médio, iniciada em 2016. Em 2022, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio<sup>7</sup> por sete meses na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires*, na Argentina, para compreender um pouco mais sobre o ensino

---

<sup>7</sup> Programa Institucional de Doutorado Sandúche no Exterior (PDSE). Edital nº 10/2022. Processo Nº 23038.014250/2021-38.

de Português como Língua Estrangeira (PLE) na educação argentina, resultado da lei nº 26.468 (Argentina, 2009) que determinava a oferta obrigatória e matrícula facultativa de PLE nas escolas argentinas. Li sobre questões que envolvem a glotopolítica na América Latina e conheci o trabalho de pesquisadoras que atuavam nessa área.

A partir dessa experiência, meus horizontes sobre as ideologias de linguagem, a glotopolítica e o ensino de línguas no campo geopolítico se ampliaram. Entendi que o que vivenciamos no Brasil não é algo particular. A oferta de espanhol no Brasil não era uma ação isolada, de uma “ilha” linguística e cultural. Na verdade, foi considerado um gesto gloto e geopolítico de tentativa de aproximação entre países vizinhos. Embora haja algumas controvérsias, a ação fazia parte também de um amplo processo neoliberal na educação, voltado para uma regionalização deste bloco continental. Em síntese, a presença das línguas portuguesa e espanhola, ofertadas respectivamente, na Argentina e no Brasil, tem uma trajetória antiga na educação. Vamos focar, na seção seguinte, o contexto brasileiro de ensino de espanhol.

### **A ausência/presença da língua espanhola na educação brasileira**

A trajetória de oferta da língua espanhola na educação brasileira é histórica, secular e já foi abordada em muitos trabalhos anteriores (cf. Fernandez, 2005; Paraquett, 2006; Rodrigues, 2010a, Peres Carvalho, 2014; Recuero, 2017). A partir da análise de documentos legais, muitas dessas autoras notam uma presença ora tímida, com carga-horária de aulas reduzida ou em caráter opcional, ora fortalecida sob a justificativa de se criar uma integração econômica, social, política e cultural dos países da América Latina e/ou panamericana.

Com base nas pesquisas de Marcia Paraquett (2006), Fernanda Rodrigues (2010a) e Julyana Peres Carvalho (2014), destaco os principais marcos legais e históricos que retratam a ausência e presença do ensino de espanhol no Brasil nos últimos cem anos. Por meio desses dispositivos legais e históricos notamos que, desde sempre, existiam assimetrias e disputas de poder no espaço curricular entre as línguas estrangeiras, onde muitas vezes o fortalecimento de uma oferta pressupunha a marginalização ou exclusão de outra. Procuramos destacar por período, alguns fatos históricos e marcos legais e suas implicações no ensino de espanhol e das demais línguas no Brasil:

- Entre 1919 e 1931, houve um período de ascendência da língua espanhola. Algumas leis federais foram aprovadas, por meio das quais foi implementada uma oferta optativa de literatura e da cultura em língua espanhola.

- Em 1941, foi criado o curso de letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Era a primeira vez que o espanhol era uma Língua Estrangeira (LE) estudada num curso de formação de professorxs.

- Em 1942, houve a reforma Capanema, uma importante reestruturação curricular, na qual a língua espanhola foi determinada como obrigatória no ensino médio brasileiro. Durante o governo Juscelino Kubitschek (1956 - 1961), o Brasil inclinava-se para a América Latina. O presidente brasileiro participou do movimento que ficou conhecido como “Operação Pan-Americana”. De acordo com Marcia Paraquett (2006, p. 122) e Julyana Peres Carvalho (2014), após 1958, foram apresentados mais de 15 Projetos de Lei (PLs) que justificavam a obrigatoriedade do ensino de Espanhol “em nome da integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina, preceituado na Constituição Federal em seu artigo 4º, inciso XI e em seu parágrafo único”.

- A lei 4.024/1961 foi aprovada e as línguas foram praticamente apagadas do texto legal. O espanhol foi quase extinto da grade curricular, porque o francês permanecia vivo, por conta de sua marcante presença cultural, e o inglês já se consolidava como a língua comercial, sendo, nesta época generalizada, como LE, fazendo com que as demais línguas tivessem um papel meramente secundário.

- As línguas estrangeiras voltam a ser mencionadas como importantes na oferta curricular. Entretanto, não há especificidades sobre quais línguas estrangeiras e nem a quantidade de horas de ensino desses idiomas. Conforme Paraquett (2006, p. 123), essa não indicação, levou ao fortalecimento do inglês, “resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras.” A autora explica que a razão para essa hegemonia estaria na crença de um caráter utilitário do inglês, relacionada a questões de ordem sociolinguística e reforçada por um crescente discurso ideológico e econômico.

- A década de 80 foi marcada pela criação das Associações de professorxs de Espanhol dos estados de Rio de Janeiro e São Paulo.

- Em 1991, o espanhol se fortalece no cenário político, a partir do Tratado de Assunção, no qual se inicia um acordo político e econômico entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Mercado Comum do Sul (Mercosul).

- Em 1996, é aprovada a lei 9.394, onde é devolvido às LEs o caráter obrigatório nos dois níveis de escolarização (Ensino Fundamental - a partir da quinta série) e Ensino Médio. O

ensino de pelo menos uma LE moderna no EF, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

- Em 1998, o Instituto Cervantes chega em São Paulo e no Rio de Janeiro. No ano 2000, é criada a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Como associação, essa entidade administra os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadorxs e professorxs de espanhol do Brasil e.

- No ano de 2005 é aprovada a lei federal nº 11.161, resultante do Projeto de Lei (PL) nº 3.987/2000, proposto pelo deputado Átila Lira que passou por tramitações na Câmara dxs Deputadxs e no Senado Federal, convertendo-se cinco anos depois naquela que ficou conhecida como a “lei do espanhol”. Fernanda Rodrigues (2010b) destaca que para a lei ser aprovada, houve uma “manobra” na redação do texto do PL apresentado pelo deputado Lira. Nas palavras da autora,

se constituía numa proposta de inclusão da língua espanhola nos currículos de ensino médio que preservava o espírito da LDB [Lei de Diretrizes e Base] – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim “oferta obrigatória com matrícula optativa” – e, ao mesmo tempo, produzia a determinação da presença obrigatória dessa língua estrangeira particular no espaço de todos os estabelecimentos escolares de nível médio do país. (Rodrigues, 2010b, p. p. 19-20)

Assim, a lei 11.161 (Brasil, 2005) teria promovido uma diversificação da oferta de ensino de línguas no EM e não uma “restrição com a imposição do espanhol como língua obrigatória.” (Rodrigues, 2010b, p. 20). A autora reflete que embora tenha circulado a metonímia de que essa lei seria a chamada “lei do espanhol” ela, na verdade, se configurava como marco legal que ampliava a oferta de línguas estrangeiras no EM, visto que em conformidade com os enunciados do parecer e sobre como foi regulamentada pelos [Conselhos Estaduais de Educação] CEEs, a lei obrigou a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras nessa etapa de ensino, “sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra, optativa” (Rodrigues, 2010b, p. 20).

Marcia Paraquett (2006) e Julyana Peres Carvalho (2014) apresentaram uma retrospectiva sobre o ensino de espanhol no Brasil entre 1919 e 2005. Julyana Peres Carvalho (2014) aponta que após a lei do espanhol tivemos muitos impactos em diversas esferas da educação, entre os quais destaco a:

- Publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) em 2006, com um capítulo exclusivo sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola.

- Inclusão das línguas espanhola e inglesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011 e, no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2011/2014 e<sup>8</sup>.

- Inclusão das línguas estrangeiras (espanhol e inglês) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), onde no ato da inscrição as pessoas poderiam escolher entre uma língua ou outra para realizar a prova de ingresso no ensino superior.

Cabe ressaltar ainda que, segundo a autora, a chamada “lei do espanhol” causou impactos também de cunho comercial no Brasil. Nesse período, o país tornou-se uma excelente aposta de investimentos. O Brasil ascendia internacionalmente como “país líder” do Mercosul, no entanto, a Espanha era considerada detentora de uma poderosa indústria cultural e editorial, que investia fortemente no mercado brasileiro, tornando-se a segunda maior investidora, atrás apenas dos Estados Unidos. Muitas empresas espanholas se instalaram para fazer investimentos econômicos na iniciativa privada brasileira, dentre as quais, Julyana Peres Carvalho (2014) destaca: a Telefônica, a seguradora *Mapfre*, os bancos Santander e *Bilbao Viscaya* e a rede de postos *Repsol YPF* etc. Além disso, salienta-se a atuação das instituições educacionais e políticas no país (Instituto Cervantes, *Consejería de Educación de España en Brasil*, *Asociación Española de Cooperación Internacional y Desarrollo*).

Houve gestos de resistência entre profissionais, formadorxs e pesquisadorxs da área de língua espanhola, advogando por uma mudança na perspectiva de ensino. A partir desse movimento intenso entre essxs agentes glotopolíticxs, tanto a formação docente quanto o ensino de espanhol na educação básica começaram a direcionar o olhar para os países vizinhos. Elvira Arnoux (2020) reconhece a existência de três etapas importantes que marcam o Mercosul, situadas entre as décadas de 90 até 2020:

1) Tratado de Assunção em 1991, que deu origem ao acordo regional entre os países, período que se destaca pela valorização das línguas espanhola no Brasil e do português, na Argentina.

2) o encontro de governos progressistas da América do Sul, em *Mar del Plata*, 2005, época importante para os avanços no campo glotopolítico, com as leis nº 11.161/2005 - de oferta do espanhol no Brasil - e, nº 26.468/2009 - de oferta do português na Argentina e;

3) a presença de governos conservadores no continente entre 2016 e 2022 que insistiram em políticas neoliberais e desmontaram o projeto de integração política, com um plano

---

<sup>8</sup> Denise Lamberts e Simone Sarmiento (2023, p. 369) explicam que “com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve a unificação de dois programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), transformando-se então no atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático e mantendo a sigla PNLD (Brasil, p. 7, 2017).”

glotopolítico de tendência bilíngue (espanhol/inglês) nos países latino-americanos cuja língua oficial era o espanhol. No Brasil, os governos Temer e Bolsonaro revogaram a lei do espanhol e determinaram apenas o inglês como língua obrigatória, formando outra tendência bilíngue (“português/inglês”).

Nas fases 1 e 2, há uma ascensão do ensino das línguas espanhola no Brasil e portuguesa na Argentina. E na etapa 3, recorte temporal da minha pesquisa, a língua espanhola começa a ser excluída enquanto se nota uma tendência bilíngue (português/inglês) no Brasil e (espanhol/inglês) em grande parte do continente sul-americano.

Esse era o cenário (geo)político e educacional no período da lei do espanhol. Interessante analisar os últimos acontecimentos e alterações legais relativos às línguas espanhola e inglesa, ocorridos entre 2016 e 2023. Para tanto, no quadro 01 apresento, brevemente, os principais dispositivos legais e históricos nos últimos anos, destacando o ano, o fato histórico ou marco legal e algumas disposições gerais:

**Quadro 01 - O apagão do espanhol na educação brasileira entre 2016 e 2021: entre dispositivos legais e eventos históricos.**

Ano	Marco Legal evento	Disposição geral
2016	MP nº746 22/09	Essa Medida Provisória (MP) revogou a lei 11.161/2005, impôs a reforma curricular do Ensino Médio (EM) e colocou o ensino de inglês como única LE obrigatória.
2016	Movimento Fica Espanhol	Docentes do Rio Grande do Sul criaram o Movimento Fica Espanhol, após a MP, pois inúmerxs profissionais tiveram suas aulas reduzidas ou excluídas das escolas públicas e privadas.
2017	Lei 13.415	Conversão da MP 746 que altera a Lei nº 9.394/96. No currículo do EF, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa e no EM torna-se oferta obrigatória. Outra LE é optativa, sendo preferencialmente, o espanhol.
2017	BNCC/EF	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Documento normativo com as aprendizagens essenciais da educação infantil e fundamentais I e II. Os componentes curriculares do EF foram agrupados em 5 áreas de conhecimentos: I) ensino religioso, II) línguas inglesa e portuguesa, arte, educação física, III) matemática, IV) geografia, história e V) Ciências.
2018	PEC/PL estadual	A partir das ações do Movimento Fica Espanhol no Rio Grande do Sul foi aprovada uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) estadual. Paraíba e Rondônia aprovaram leis municipais e estaduais pela permanência da oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas. Inspiradas pela luta nestes estados, outras regiões se mobilizaram e têm leis tramitando em Assembleias legislativas.

2018	FicaEspañhol GO	Início do Movimento Fica Espanhol em Goiás, com a professora de língua espanhola da rede privada, Lorena Blemith, professoras universitárias, professoras do estado e apoiadorxs.
2018	BNCC/EM	Documento normativo com as aprendizagens essenciais para estudantes do EM. A nova arquitetura consistia em 1.800 de Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 para os Itinerários Formativos (IFs). Na FGB, os 12 componentes curriculares foram agrupados em 4 áreas de conhecimento. A única disciplina que não tinha habilidades e objetos de conhecimento específicos era a língua espanhola.
2019	PL nº 6130	O deputado Virmondes Cruvinel envia para votação o PL do espanhol à Assembleia legislativa goiana.
2019 e 2020	DCNs e formação docente	O Conselho Nacional de Educação elaborou os documentos de formação inicial e continuada que foram homologados, respectivamente, em dezembro de 2019 e outubro de 2020, pelo Ministério da Educação (MEC) e estão alinhados à BNCC.
2020	DCNs Educ. plurilíngue	Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de uma educação plurilíngue publicada durante a implementação do Novo Ensino Médio (NEM).
2020 e 2021	PNLD - EF PNLD - EM	No edital do PNLD, os materiais foram elaborados e divididos por áreas de conhecimentos. Havia a proposta sobre o Projeto de Vida. Não foram elaborados Livros Didáticos (LDs) para o espanhol.
2021	Veto PL goiano	O PL 6130/2019 que determinava a manutenção da língua espanhola, ao lado da língua inglesa foi vetado pelo governador Ronaldo Caiado. O PL foi arquivado em 18 de janeiro de 2023.
2021	Novo ENEM	Nesta proposta, a língua inglesa seria obrigatória nas primeira e segunda fases, excluindo a possibilidade de escolha entre espanhol e inglês, línguas ofertadas nas edições anteriores.
2021	DC-GOEM	É homologado o novo Documento Curricular para Goiás - etapa Ensino Médio (DC-GOEM) <sup>9</sup> , currículo que se baseou na BNCC - EM (BRASIL, 2018).
2023	Revoga NEM	No governo Lula, se intensificam movimentos e protestos contra a implementação do NEM. O PL 2601 é enviado à câmara dxs deputadxs, com intuito de revogar os IFs do NEM e aprovar a volta do espanhol como oferta obrigatória, ao lado da língua inglesa.

Fonte: Elaboração própria

A partir dos fatos registrados no quadro 01, notamos que a trajetória do ensino de espanhol no Brasil é contingencial e está sujeita a mudanças políticas, ideológicas e sociais. No caso desta pesquisa, “a aprovação da Lei de Reforma do Ensino Médio e a exclusão do ensino de língua espanhola estão amparadas por decisões do âmbito mais político-econômico do que decisões propriamente educacionais e linguísticas” (Silva, 2018, p. 240).

<sup>9</sup> Fui uma das redatoras deste documento, na SEDUC/GO, fazendo parte da área de linguagens e suas tecnologias (língua espanhola), ao lado de outras professoras do estado de Goiás.

Durante a revisão bibliográfica para realização desta pesquisa, encontrei também diversas publicações de artigos, dissertações e teses que abordaram os impactos da exclusão da língua espanhola no NEM, entre as quais destaco: 1) a redução da oferta de aulas nas escolas (Vale *et al*, 2017; Carvalho, 2020; Rocha, 2020; Silva; Tramallino, 2020); a impossibilidade de escolha dxs estudantes sobre a qual língua poderia aprender (Rocha, 2020); a formação discente de cunho neoliberal voltada para o mercado de trabalho (Silva, 2018; Carvalho, 2020), o distanciamento do processo de integração entre Brasil e países vizinhos (Vale *et al*, 2017; Silva; Tramallino, 2020) e; a redução de universitários em cursos de licenciatura em letras/espanhol (Vale *et al*, 2017; Silva; Tramallino, 2020).

Notamos (vide quadro 01), também que “houve resistências a respeito das decisões sobre o espanhol que obtiveram sucesso em alguns estados brasileiros.”<sup>10</sup> (Arnoux, 2020, p. 16). Com as ações nas políticas linguísticas, iniciadas em 2016, se originou o Movimento Fica Espanhol no Rio Grande do Sul. Esse estado brasileiro foi o primeiro a aprovar uma PEC estadual pela oferta de ensino da língua espanhola que inspirou outras regiões a lutarem pelo acesso à aprendizagem gratuita deste idioma (Silva; Reis, 2020; Reis *et al* 2023; Silva *et al*, no prelo). Elvira Arnoux (2020) assevera que professorxs e estudantes conseguiram aprovar normativas específicas sobre a língua espanhola. Retomo o movimento Fica Espanhol no capítulo 2 “Virada Temer - Bolsonaro”.

Na parte final do quadro, ressalto o fortalecimento de manifestações pela revogação do NEM. Essas manifestações de resistência culminaram no envio de um projeto de lei à câmara federal, no dia 16 de maio de 2023, que visa retirar os itinerários formativos e retomar o ensino de língua espanhola no EM. Vamos tratar os assuntos destacados no quadro 01, nos três capítulos de análise desta tese.

## **Metodologia**

Diante deste contexto, realizei uma pesquisa qualitativa e documental para identificar e analisar as ideologias de linguagem, concepções de língua e educação que estão vinculadas ao processo de exclusão da língua espanhola e permanência da língua inglesa no NEM. A análise

---

<sup>10</sup> Texto original: “hubo resistencias respecto de las decisiones sobre el español, estas tuvieron éxito sólo en algunos Estados brasileños en los que profesores y estudiantes lograron convencer a funcionarios y representantes respecto de su importancia y generar normativas específicas.” (tradução nossa)

documental se dedicou em compreender como os documentos funcionam em circunstâncias sociais e políticas específicas.

Glenn Bowen (2009, p. 27) afirma que a análise documental “é um procedimento sistemático de revisão ou avaliação de documentos – de material impresso e eletrônico (baseado em computador e transmitido pela internet).” Para o autor, os documentos são materiais empíricos que “contém textos (palavras) e imagens que foram registrados sem a intervenção da pesquisadora” (Bowen, 2009, p. 27), ou seja, são materiais cuja produção ou geração são independentes da ação da pesquisadora, porém dependem do olhar e do tratamento analíticos para se tornarem objetos de estudo.

Esse método de pesquisa é particularmente aplicável em estudos qualitativos, produzindo descrições amplas de um único fenômeno, programa, organização ou evento. Como objetos de análise, reconheço que os documentos são o resultado de um processo, por isso busquei situá-los nos contextos nos quais foram sendo produzidos e os discursos que constituíram esses processos contextuais foram também usados de forma complementar na análise.

Dediquei-me a analisar os discursos presentes em instrumentos linguísticos (Arnoux; Bein, 2015) que foram publicados ou divulgados entre, aproximadamente, 2016 e 2023, período que constituiu as principais mudanças nas políticas linguísticas e de governo. Os instrumentos linguísticos são documentos, diretrizes, projetos de lei, livros didáticos, reportagens, discursos de autoridades políticas etc., que estão destinados a orientar ou controlar o processo de ensino de línguas estrangeiras. Conforme Elvira Arnoux e Roberto Bein (2015), tais textos podem ser considerados a partir de uma perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2011; Bein, 2012; Lagares, 2018), posto que regulam a discursividade oral ou escrita e buscam regulamentar o ensino de línguas estrangeiras. Nas palavras dxs autorxs,

o ensino de línguas se vincula com orientações ou decisões políticas que estão atreladas à construção de identidades. Inclusive a elaboração de instrumentos linguísticos destinados fundamentalmente a isso, como gramáticas, livros de texto, dicionários, retóricas ou outros textos semelhantes que regulam a discursividade oral ou escrita, podem ser considerados desde uma perspectiva glotopolítica. (Arnoux; Bein, 2015, p. 15)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Texto original: “La enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades. Incluso la elaboración de instrumentos lingüísticos destinados fundamentalmente a aquélla, como gramáticas, libros de texto, diccionarios, retóricas u otros textos semejantes que regulen la discursividad oral o escrita, pueden ser considerados desde una perspectiva glotopolítica.” (Tradução nossa)

O material empírico está dividido em três viradas políticas. A escolha desse recorte temporal (2016 - 2023<sup>12</sup>) para realização da análise de dados em documentos, discursos públicos e reportagens não foi realizada por acaso. Elas marcam a terceira etapa, pós Mercosul (Arnoux, 2020) e uma nova trajetória política e educacional no Brasil, sustentada por reformas econômicas, trabalhistas e educacionais. Os elementos que fundamentam as reformas nos governos políticos de Temer (2016 - 2018) e Bolsonaro (2018 - 2022) são bastante similares. Fiz uma análise detalhada e aprofundada dos discursos presentes na:

- **Virada Rousseff (2014) - Temer (2018): sai espanhol, fica inglês?** - Os materiais analisados datam de 2015, período do governo Dilma, a 2018 (último ano do governo Temer). Analisei os discursos de uma **reportagem**<sup>13</sup> do *site* da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC/AM), publicada em outubro de 2015. Foi noticiado um encontro entre entidades políticas, instituições e representantes educacionais de todo o país em Manaus. Analisei os discursos das pessoas que participaram do evento e realizei uma conexão entre as ideologias apresentadas nos enunciados do encontro com os textos das **três habilidades da Competência específica quatro**, área de Linguagens e suas tecnologias e infográficos da BNCC - EM (Brasil, 2018) e de um **Infográfico** publicado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as 10 competências gerais da base;

- **Virada Temer - Bolsonaro (2022) e o “Mercosul ideológico”** - Os dados são de 2018 e 2020. Analisei o **discurso de Paulo Guedes**, ex-ministro da economia no governo Bolsonaro, em uma entrevista, no dia 29 de outubro, data do segundo turno das eleições presidenciais de 2018. Guedes falou sobre como ficaria o Mercosul no governo Bolsonaro. Em meio aos escândalos entre ministros da educação e frequentes trocas de cadeiras, foram publicadas, em julho de 2020, as **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) - para educação plurilingue**. Fiz a análise das DCNs para entender quais concepções de língua e ensino e, a que tipo de bi/pluri/multilinguismo o documento se refere e;

- **Virada Bolsonaro - Lula (2023)** - o recorte se inicia em 2021 e vai até 2023. Recuperei a análise de editais e **livros didáticos** de inglês, aprovados pelo PNLD/2021. O material foi amplamente divulgado e distribuído nas escolas brasileiras, em 2022. Resgatei alguns fatos e estudos da reforma educacional que antecederam o governo Lula: a publicação dos documentos

---

<sup>12</sup> É provável que você esteja se perguntando sobre a menção aos anos anteriores e esteja em dúvida sobre qual é o recorte exato de análise. Reitero que as categorias de pesquisa (viradas políticas) assumem esse período (2016-2023), contudo, preciso ressaltar que há materiais e fatos que datam os anos anteriores (2014 e 2015), instrumentos de extrema relevância para entender o impacto e efeito na política, na reforma, na revogação do espanhol e permanência do inglês, em 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/reunidos-em-manaus-secretarios-estaduais-de-educacao-defendem-a-reformulacao-do-ensino-medio-brasileiro/>> Acesso em: 15 jan.2023

curriculares estaduais com base na BNCC, especialmente do estado onde atuo e as primeiras discordâncias sobre o NEM. Analisei as ideologias de linguagem articuladas nos discursos que justificam a retomada do ensino de espanhol, presentes no PL goiano, em PLs enviados à Câmara Federal de Deputados e ao Senado brasileiro. O primeiro ano do governo Lula (2023) foi marcado por amplas manifestações contra a implementação do NEM. Os protestos foram liderados por estudantes, professorxs e entidades populares educacionais que constataram as graves consequências na educação brasileira. Analisei, por fim, os discursos **em um documentário** publicado em maio de 2023, bem como reportagens sobre o tema.

Geoff Payne e Judy Payne (2004) explicam que os documentos podem se fixar em três categorias: pessoais, privadas e públicas. A categoria não depende do caráter do documento, mas de quem os escreveu e de suas dinâmicas de circulação social. Os documentos governamentais – currículos, declarações políticas, regulamentos, diretrizes etc., - são de domínio público. Xs autorxs afirmam, ainda, que

o significado dos documentos é tão complexo quanto o "significado" da ação social observada e da linguagem. **A interpretação depende do contexto cultural tanto dos autores quanto dos pesquisadores.** Significados compreendidos e compartilhados pelos autores e seus leitores originais pretendidos (termos técnicos, breves referências neutras no lugar de relatos detalhados de controvérsias, opiniões de colegas, objetivos pessoais) muitas vezes não precisam ser declarados, muito menos explicados. (Payne; Payne, 2004, p. 63, grifos meus).

Guio-me pela concepção de que todxs somos agentes glotopolíticxs em diferentes esferas educacionais e podemos exercer diferentes papéis ao longo desses processos. Em algum momento da nossa vida, estamos/somos aprendizes, professorxs, pesquisadorxs etc. e às vezes podemos ser tudo isso, ao mesmo tempo. As interpretações sobre os discursos e ideologias de linguagem presentes nos instrumentos linguísticos que apresento nesta tese se relacionam com um contexto cultural/político específico e com os significados que podem ser compartilhados com quem está lendo este texto. Ao analisar esses documentos e discursos busquei compreender:

- Por que a língua espanhola é colocada de modo periférico e marginalizado, de forma tão evidente, num momento sociopolítico específico?
- Como as ideologias de linguagem se relacionam com as estruturas sociocultural, política e econômica dessa “comunidade”? Em que medida as ações glotopolíticas estariam diretamente ligadas às mudanças de governos políticos, sobretudo partidárias e ideológicas?

A partir desses questionamentos e, tendo em vista as transformações nas políticas linguísticas e educacionais entre os anos de 2016 e 2023, minhas intenções (geral e específicas) foram:

- Analisar as ideologias de linguagem (Irvine, 1989; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012 [1998]; Cameron, 2014; Rosa; Burdick, 2017) articuladas em discursos sobre/das políticas linguísticas (Shohamy, 2009; Lagares, 2018) na reforma curricular do Ensino Médio, especialmente os instrumentos linguísticos (Arnoux; Bien, 2015) destinados a orientar ou controlar o processo de ensino de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) no Brasil.
- Identificar as concepções de língua e ensino em documentos que serviram de base para o Novo Ensino Médio (NEM).
- Situar as ideologias de linguagem em enquadres geopolíticos mais amplos, especialmente no que diz respeito aos lugares das línguas na educação linguística, como as dinâmicas de relações internacionais do Brasil com outros países, em anos recentes.
- Refletir como conjunturas político-econômicas mais amplas impactam em políticas linguísticas, cujos interesses e efeitos podem ser observados nas ideologias de linguagem mobilizadas nos discursos concernentes a essas políticas.

Compreendo que uma investigação que envolve o estudo desses materiais empíricos se sedimentou na perspectiva de que toda “atividade linguística é uma prática social” (Rajagopalan, 2008, p. 163). Os documentos não existem isoladamente (Prior, 2003; May, 2004) e precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja compreendido de maneira mais ampla. O conteúdo dos documentos e discursos analisados expressam um produto, um trabalho realizado pela humanidade “em circunstâncias socialmente organizadas” (Prior, 2003, p. 04).

Para Lindsay Prior (2003, p. 04), “o conteúdo de um documento nunca é fixo e estático, até porque os documentos devem ser sempre lidos e a leitura implica que o conteúdo de um documento será situado em vez de corrigido.” Eles são construídos de acordo com regras, expressam uma estrutura, estão aninhados em um discurso específico e sua presença no mundo depende de uma ação coletiva, organizada.” A autora considera ainda que os documentos

não são apenas produzidos de acordo com procedimentos governados por regras, mas sempre existem como recursos em esquemas de ação. Ambos expressam e representam um conjunto de práticas discursivas. Como tal, eles podem ser recrutados como aliados em várias formas de luta social, política e cultural. (Prior, 2003, p. 13).

Lindsay Prior (2003) afirma que para compreender seu significado precisamos nos distanciar da ideia de que eles são estáticos, estáveis e predefinidos. É preciso “considerá-los em termos de campos, estruturas e redes de ação” (Prior, 2003, p. 02). Além de produzidos, os documentos são também consumidos e manipulados pelas pessoas, portanto, funcionam e têm efeitos de diferentes maneiras sobre o campo social.

Nesse sentido, assim como a autora, considero que esses campos ou redes de ação têm criadorxs (agentes e instituições educacionais), usuárixs (comunidades escolares, equipes gestora e pedagógica) e cenários (escolas e demais instituições de ensino). Todas essas esferas mencionadas por Lindsay Prior, e que abordo na pesquisa, estão inseridas no processo de surgimento, circulação e efeitos dos documentos. Tanto produtorxs como usuárixs atuam sobre os documentos em sistemas específicos de relevância. Dialogicamente, xs agentes humanxs são influenciadx e influenciam de diferentes formas o funcionamento dos documentos. Enquanto pesquisadora, professora, estudante e participante do processo de reforma educacional, considero-me agente criadora e usuária das ações glotopolíticas e educacionais.

Glenn Bowen (2009, p. 32) propõe que a análise documental implemente, inicialmente, uma revisão do documento, com a apresentação de trechos pertinentes e significativos e que x pesquisadorx deva ser capaz de identificar informações relevantes e distingui-las das passagens consideradas irrelevantes. Em coerência com o referencial teórico e objetivos propostos, a análise destes documentos assume uma perspectiva discursiva, situada em estruturas sociopolíticas mais amplas.

Neste sentido, o primeiro procedimento analítico foi a leitura sistemática dos documentos que constituem o *corpus* da pesquisa e a descrição dos seus contextos de produção e circulação. Ainda no decorrer do processo de leitura dos documentos, assim como na análise do material complementar, busquei identificar em seu conteúdo as informações pertinentes para os propósitos deste estudo, conforme Glenn Bowen (2009), o que aqui compreendo como discursos metapragmáticos que, em minha compreensão, são os meios mais salientes de materialização e articulação de ideologias de linguagem.

Compreendo que as ideologias de linguagem que são articuladas nas políticas linguísticas podem ser acessadas no/por meio do discurso. Os documentos possuem um importante papel nas políticas linguísticas e projetos educacionais, posto que são fonte fundamental e essencial para regular e colocar em prática, por exemplo, a gestão de uma reforma na educação implementada de forma estrutural por autoridades políticas do governo federal, em parcerias com os governos estaduais.

Neste sentido, interessaram-me, particularmente, os discursos que aqui chamarei de metapragmáticos. Inês Signorini (2008) considera que os processos socioculturais de ordem política, ideológica, linguística e discursiva podem adquirir função metapragmática, posto que durante a interação social, essa característica possibilita descrever e avaliar bem como orientar e condicionar os usos da língua. De acordo com a autora, essas regulações “têm estabilidade e alcance variados no tempo e no espaço, podem ser explicitadas ou não, e orientam os usos da língua e os juízos sobre esses usos em condições não genéricas, em práticas específicas de interação social” (Signorini, 2008, p. 118).

Os discursos metapragmáticos estão articulados às ideologias da linguagem e têm papel importante na institucionalização de sistemáticas sociais que regulam, controlam, produzem, justificam e legitimam práticas de cunho moral e político. Os discursos de função metapragmática assumem um papel fundamental em disputas de natureza ideológica e política, submetidas a padrões de diferenciação e hierarquização e produzidas por regimes de poder e autoridade.

Neste sentido, a análise dos discursos metapragmáticos presentes em documentos institucionais se justifica pela relação que se estabelece entre ideologias de linguagem e tais discursos. Segundo Inês Signorini,

nestes discursos estão articuladas as ideologias linguísticas, de papel relevante na institucionalização de mecanismos sociais de regulamentação, controle e valorização do acesso, produção, consumo e circulação dos recursos linguístico-discursivos: são as ideologias linguísticas, enquanto sistemas culturais de ideias ou crenças encarnadas nas práticas e articuladas pelos falantes em suas racionalizações, justificativas e avaliações de cunho moral e político sobre estrutura e uso linguístico [...], que garantem o sentido e a legitimidade dos padrões usuais de diferenciação e hierarquização de formas e usos e que também servem de parâmetro para a inclusão/exclusão dos falantes em redes, práticas e instituições. (Signorini, 2008, p. 119).

Assim, a análise se guiou pela identificação de estratégias e efeitos do apagamento de discursos sobre o espanhol e seu ensino para a compreensão de como é construída e justificada a valorização da língua inglesa como única LE no EM. A análise destes discursos os situará em enquadres sócio-históricos, sociopolíticos e culturais mais amplos, em diferentes escalas espaço-temporais, que culminam com o contexto mais imediato de reforma do EM no Brasil.

Parto para os capítulos de análise, dedicados a refletir sobre as três grandes viradas políticas: Rousseff - Temer, Temer - Bolsonaro e Bolsonaro - Lula. São três capítulos de análise e em cada um, apresentamos os fatos ocorridos na virada política em questão, bem como os documentos que surgiram na época, a interpretação dos dados documentais e os estudos

publicados que se interseccionam com os temas suscitados na análise documental. Faço o convite para adentrarmos no capítulo intitulado: “Virada Rousseff (2014) - Temer (2018): sai espanhol, fica inglês?”

## CAPÍTULO 1

Neste capítulo, identifiquei e refleti sobre as ideologias de linguagem, concepções de língua e educação existentes em discursos sobre o NEM. Minha análise se iniciou em documentos publicados e discursos emitidos entre 2015 e 2016, período caracterizado pela transição arbitrária dos governos Rousseff e Temer. Analisei enunciados presentes em reportagem, *sites* e páginas do governo e de instituições do terceiro setor. Esses dados vão até 2018 e fizeram parte do processo de idealização da reforma educacional. Conectei os discursos desses instrumentos linguísticos aos fatos retratados, bem como à minha experiência enquanto professora que participou da discussão da BNCC, em 2015, quando estive em sala de aula, e das formações oferecidas por diversos institutos às equipes técnicas e pedagógicas da SEDUC - GO, entre 2017 e 2020.

### 1. Virada Rousseff - Temer

Em 26 de outubro de 2014, Dilma Rousseff, candidata do Partido dos Trabalhadores foi reeleita presidenta do Brasil para seguir por mais quatro anos seu mandato. Esse período eleitoral ficou marcado por grandes tensões político-partidárias, manifestações contrárias ao governo e tentativas de deslegitimação do processo eleitoral.

O processo de *impeachment* de Rousseff começou em dezembro de 2015<sup>14</sup> e teve sua culminância em rede nacional, ao vivo, em abril de 2016, onde parlamentares da câmara federal votaram umx a umx, pelo “sim” ou “não” para a destituição de Rousseff do poder executivo. Após o golpe parlamentar<sup>15</sup>, uma série de reformas estatais foram projetadas pelo poder executivo, via reuniões, decretos, medidas provisórias etc. Michel Temer, vice de Rousseff, assumiu a presidência em abril de 2016 e ficou no cargo até dezembro de 2018.

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>> Acesso em: 17 mai 2023.

<sup>15</sup> O *impeachment* de Dilma Rousseff foi caracterizado como um golpe por diversos especialistas. Ex.: Ivana Jinkings *et al* (2016), Marcus V. da Silva (2018), Annabelle Considera (2019) e Susana Nogueira (2022). Acredito também na existência de um golpe parlamentar, devido ao cenário crítico na política vivenciado a partir de 2013 nos setores executivo, legislativo e judiciário no Brasil.

Em uma carta<sup>16</sup>, enviada ao então presidente Michel Temer, no dia 15 de setembro de 2016<sup>17</sup>, o ex-ministro da educação, José Mendonça Filho, apresentou em torno de 23 argumentos que justificariam a reforma na última etapa da educação básica. Mendonça Filho destacou o surgimento da lei nº 9.394 (doravante Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e a inclusão do EM na LDB. Ele afirmou que embora, nos últimos 20 anos tenham sido adotadas algumas medidas para essa etapa de ensino, não atingiu os resultados esperados.

Nas palavras registradas na carta, de acordo com o ministro, o ensino médio possuiria um currículo extenso, superficial e fragmentado que não dialogava com a juventude. Ressaltou também a evasão escolar e os resultados insatisfatórios nas provas externas que resultaram em um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele responsabilizou o resultado no IDEB à uma formação que não favorecia o aprendizado e o desenvolvimento de competências e habilidades. Mencionou estatísticas sobre xs jovens que não trabalhavam e nem estudavam, denominadxs “geração nem-nem” e, as palavras “trabalho”, “economia” e seus derivados se repetiram, respectivamente, por seis e cinco vezes no texto de três laudas.

É curioso que não houve registros de fontes e referenciais de estudos para estes dados e estatísticas. Ressaltamos que este item é primordial para que um texto tenha fiabilidade, além de ser cobrado em gêneros textuais científicos da área educacional. Foram citadas instituições lideradas por países desenvolvidos e que têm intenções “duvidosas” na educação de países emergentes, tais como: Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Afirimo isso com base nos estudos de Jane Bittencourt (2019), Paula Zsundy (2019) e Leandro Queiroz (2020) sobre os grupos externos e instituições empresariais que lideraram as reformas educacionais em países emergentes.

O ex-ministro parecia estar preocupado com o número “excessivo” de disciplinas (13) e que elas não estariam alinhadas ao mercado de trabalho no EM. Ele utiliza as palavras “obrigado” e “forçado” para adjetivar a presença das treze disciplinas e afirma que o país é o único no mundo que tem esse número elevado de matérias na grade curricular.

Com relação a isso, ressalto que, atualmente, na BNCC (Brasil, 2018), permanecem doze disciplinas obrigatórias no núcleo comum do EM, com competências e habilidades gerais e específicas. A língua espanhola é a única disciplina que não tem competência ou habilidade

---

<sup>16</sup> Anexo A. “EM nº 00084/2016/MEC”, disponível no *site* do MEC.

<sup>17</sup> Essa carta foi enviada pelo ministro Mendonça Filho ao presidente Temer um dia após a entrega da segunda versão da BNCC. Isto significa que antes da conclusão dessa etapa de escrita da base já havia intenções entre os integrantes do MEC de se realizar a reforma na conjuntura em que foi engendrada entre 2017 e 2022.

específica na base. Em outras palavras, mesmo preocupado com o ensino obrigatório de treze disciplinas no EM, o Ministério da Educação (MEC) conseguiu a “incrível redução” de treze para doze disciplinas.

Diante dos argumentos registrados na carta, o ex-ministro advogava por uma flexibilização curricular, em outras palavras, uma reforma educacional que pudesse ofertar um EM mais atrativo ax jovem com liberdade de escolher o que quer estudar. Por fim, propôs uma medida provisória que “torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa” (Brasil, 2016a, p. 03).

Como tinha mencionado, no governo Temer (abril de 2016 a dezembro de 2018) foram determinadas também uma série de medidas provisórias para conter o “*déficit econômico*” e o “caos político”<sup>18</sup>, amplamente mencionados pelos veículos de comunicação em 2016 (Carvalho, 2020). Nesse pacote de medidas pouco democráticas, estava a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, marco legal destacado (vide quadro 01), aprovada, no dia 22 de setembro de 2016, uma semana depois da carta do ex-ministro e cinco meses após o golpe parlamentar contra a ex-presidenta.

MPs são normas que têm a mesma força de uma lei e são editadas pelx presidentx da república em contextos de urgência e importância. Embora tenha um impacto jurídico, é preciso que posteriormente ela se converta em lei, a partir de uma apreciação do Congresso Nacional. O prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, podendo ser prorrogado automaticamente pelo mesmo período, caso não tenha sido concluída a votação no congresso.

A MP supracitada determinou a reestruturação curricular nos ensinos fundamental e médio, bem como a construção de novos currículos estaduais que contemplassem as aprendizagens essenciais contidas na BNCC (Brasil, 2018). No marco legal em questão, o currículo do EM seria composto pela

Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (Brasil, 2016b).

Dentre as muitas alterações na Lei de Diretrizes e Base (LDB) e na estrutura educacional (carga horária, currículo, disciplinas, ensinos técnico e integral), a MP também revogou a lei nº

---

<sup>18</sup> Veremos mais detalhes sobre isso nos capítulos 2 e 3.

11.161 (Brasil, 2005), retirando a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola em toda a educação básica. A MP visava:

- Promover mudanças na estrutura da última etapa da educação básica, ampliando a carga horária mínima anual para 1.400 horas.
- Estabelecer o ensino de língua portuguesa e matemática como obrigatório nos três anos do ensino médio.
- Limitar a obrigatoriedade do ensino de arte e educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no EM<sup>19</sup>.
- Tornar obrigatório ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do EF e no EM, facultando o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.
- Compor o currículo do ensino médio com base na BNCC com IFs específicos definidos em cada sistema de ensino, enfatizando as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática, educação técnica e profissional.

A MP se converteu na lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, conhecida também como a lei do Novo Ensino Médio (NEM). Em síntese, o NEM, na verdade, surgiu sob as justificativas de controle de gastos, reformas no Estado e ordenação do caos político no Brasil (Silva, 2018; Carvalho, 2020; Santos; Tintin, 2020). A partir da carta (Brasil, 2016a), enviada pelo ex-ministro da educação, temos no texto da lei a alteração da LDB (Brasil, 1996), a consolidação das leis trabalhistas e a revogação da lei de oferta do espanhol. A lei do NEM,

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a **Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005;** e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017, grifo nosso).

A parte destacada revela uma reforma na educação que atinge a esfera do mercado de trabalho. Na prática, a carga horária foi ampliada para 1.800 horas na FGB, a chamada parte obrigatória do EM. Instituiu, também, uma parte flexível, os Itinerários Formativos que têm 1.200 horas, totalizando 3.000 horas dessa etapa escolar. O ensino técnico e profissionalizante é ofertado dentro da trilha formativa flexível e ainda ficou determinada a revogação da lei do

---

<sup>19</sup> Após manifestações de personalidades públicas e intenso movimento das instituições sociais, essa restrição foi modificada e Arte e Educação Física passaram a compor a área de Linguagens e suas Tecnologias tornando-se obrigatórias no núcleo comum do EM.

espanhol (11.161/2005), tornando apenas a língua inglesa obrigatória nos ensinos fundamental II e Médio.

Para Fernanda Carvalho (2020), esse marco legal é um dispositivo de poder arbitrário, por causa de seu caráter político e ideológico com intencionalidades particulares que podem agravar as assimetrias e desigualdades na América. O artigo 35 – A determina que

§ 4o Os currículos do **ensino médio incluirão, obrigatoriamente**, o estudo da **língua inglesa** e poderão ofertar **outras línguas estrangeiras**, em caráter **optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade** de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, grifos da autora).

Fernanda Carvalho (2020, p. 691) afirma que, “a Lei 13.415/2017 nomeia e hierarquiza as línguas estrangeiras, pressupondo que uma língua tem mais valor que a outra.” Mais do que isso, pressupõe-se que apenas uma LE tem importância e valor na educação básica. As palavras grifadas pela autora e seu significado no texto representam um discurso de fortalecimento da hegemonia da língua inglesa e a marginalização de outras línguas estrangeiras. As incertezas sobre o ensino de língua espanhola são criadas quando se escrevem “poderão ofertar”, “em caráter optativo” e “de acordo com a disponibilidade”. Ainda que “tenhamos a menção ao oferecimento de outras línguas estrangeiras na lei, preferencialmente a língua espanhola, acreditamos que tudo que é optativo, infelizmente, não se realiza na prática por parte dos nossos governantes.” (Silva, 2018, p. 240)

A lei da reforma do EM não é uma medida legal aleatória e de cunho emancipatório na política. Instituições externas ao Brasil (por exemplo, o Banco Mundial) sempre enfatizaram que o setor educacional estaria estreitamente relacionado à formação para o mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico dos países (Souza, 2019). Em relação aos documentos divulgados por esta instituição, Alice Souza (2019) explica que

São abundantes termos como “competitividade”, “competência”, “adaptação”, “capacidade”, “mercado de trabalho”, “trabalhador”. É tão latente que o documento do Banco Mundial mais parece (e, de fato, não deixa de ser) um plano de estratégia para a economia, sendo a educação um instrumento para tal. Nota-se, em todo caso, que o cidadão é uma peça para garantir o crescimento econômico e, apenas em segunda instância, a educação se associa a sua vida e, mesmo assim, de modo tão breve e inconsistente, que fica patente seu subjugado às leis de mercado. (Souza, 2019, p. 38).

Essa linha de ações tenta justificar a importância da reforma educacional em países considerados de terceiro mundo, onde existiria uma relação de “causa e consequência” ou “ação e efeito” estabelecida pelo Banco Mundial, sob o seguinte raciocínio:

Quadro 02 - Relação causa/consequência da Reforma Educacional para o Banco Mundial.

Reforma Educacional = Padrões de qualidade = Métricas de desempenho = Resultados de aprendizagem nas avaliações externas

Elaboração própria, com base na leitura de Jane Bittencourt (2019).

Por trás da propaganda de que a “reforma educacional” é, no final dessa conta, igual a “resultados de aprendizagem”, existem, na verdade, dois compromissos: formação para o mercado de trabalho e possibilidades de avanços nas avaliações externas. O foco em “competências e habilidades” na base e no currículo permitiria o alcance dessas duas “metas”.

A partir da década de 1990, os governos brasileiros foram marcados por adotar uma política neoliberal (Pinto, 2019; Szundy, 2019; Ramos; Alvarenga, 2020; Queiroz, 2020) com ampla abertura da economia no mercado internacional, privatizações, concessões à iniciativa privada, ingresso em blocos regionais de integração econômica (Mercosul, Unasul<sup>20</sup>) e apoio de organismos internacionais (Banco Mundial) para se inserir em uma economia globalizada. Foi durante esse período que se propuseram também “outras” reformas, em âmbito educacional, com mudanças expressivas na lei nº 9.394/96 e o surgimento de documentos importantes para educação básica brasileira.

Trata-se de um compromisso assumido pelo Estado brasileiro em adequar o sistema educacional para atender às expectativas dos organismos internacionais que atuam nas esferas política e econômica, forjando uma educação que atenda às demandas de uma economia globalizada e às exigências do mercado de trabalho. Assim como Uruguai, Argentina, Paraguai, Portugal, Espanha etc., o Brasil seguiu a onda da reforma educacional de cunho neoliberal, atendendo às expectativas da nova ordem econômica global.

A lei do NEM agilizou o fechamento da escrita e aprovação da BNCC (Brasil, 2018), uma vez que no artigo 35-A, o documento é considerado a base para a (re)elaboração dos currículos de cada estado. De acordo com o artigo,

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;

<sup>20</sup> Mercado Comum do Sul e União das Nações Sul-americanas.

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

(Brasil, 2017)

A BNCC - EM (Brasil, 2018), como está escrito no próprio documento, se organizou para constituir-se como continuidade da educação infantil e do ensino fundamental, portanto, as habilidades foram determinadas, também, como essenciais e mínimas, a serem desenvolvidas ao longo dos três últimos anos letivos da educação básica. No texto da base há uma definição na qual considera-se que a BNCC é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [Grifos do documento] (Brasil, 2018, p. 7)

Kanavillil Rajagopalan (2019) questiona o uso do termo “aprendizagens essenciais”, alegando que as pessoas que o propuseram pareciam ter em mente a existência de um estudante ideal: aprendizagens essenciais para quem? E quem seria esse aluno ideal? Essa interpretação sobre o uso de “aprendizagens essenciais” é similar à visão chomskyana de ensino e aprendizagem de língua, cuja teoria evoca a existência de um “falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade homogênea” (Chomsky, 1978, p. 83). O autor prossegue em análise sobre as ideologias subjacentes à base, analisando também o foco no alcance de metas e na uniformização do currículo. Para ele, essa ideia distancia ainda mais a relação docente e discente.

Na carta enviada pelo ex-ministro da educação ao ex-presidente Temer, explica-se que estudantes poderão escolher a área na qual desejam se aprofundar nesta etapa da educação, focando no desenvolvimento de competências e habilidades determinadas pela BNCC (Brasil, 2018). Para Jane Bittencourt (2019, p. 1774), “com a adoção da BNCC, a formação dos estudantes continuará bastante fragmentada, centrada ora na busca pela aquisição de um conhecimento, ora no desenvolvimento de uma atitude ou no desempenho de uma habilidade”. A autora conclui que

a BNCC, embora afirme o compromisso com a educação integral e acate todas as orientações dos documentos curriculares vigentes, não apresenta um desenho curricular nem baseado, nem favorável à educação integral e integrada. (Bittencourt, 2019, p. 1776).

É notável a persistência de um ensino conteudista e fragmentado (Bittencourt, 2019), bem distante da propaganda de um currículo/ensino integrador, isto é, ensino por área de

conhecimento com formação integral, qualidades que se propagavam em 2016 e 2017 para convencer a sociedade civil de que essa reforma poderia tornar a última etapa escolar da educação básica atraente e reduzir os índices de abandono entre xs jovens.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta um detalhamento das dez competências gerais da educação básica, de competências e habilidades das quatro áreas de conhecimento e das específicas de cada componente curricular. No documento, todas elas estão pré-determinadas e devem ser alcançadas, a cada etapa de ensino e a partir de cada componente curricular mencionado. A noção de competências, mencionada no documento, está diretamente ligada às exigências do mundo do trabalho no século XXI e a um novo perfil de trabalhadora (Bittencourt, 2019; Considera, 2019; Nogueira, 2022), pois centraliza a formação da jovem no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores<sup>21</sup> importantes para solucionar demandas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania. De acordo com este documento normativo (Brasil, 2018, p. 08, grifos nossos),

**competência** é definida como a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**.

Nos termos grifados se expressam ideologias e concepções de ensino que estão diretamente articuladas aos discursos políticos de governos neoliberais. No governo Bolsonaro, por exemplo, entre as muitas trocas de ministros da educação<sup>22</sup>, em 2021, destaco a declaração de Milton Ribeiro, realizada em agosto, no programa Sem Censura, da TV Brasil, sobre o acesso às universidades:

Com todo respeito que tenho aos motoristas, é uma profissão muito digna, mas tem muito engenheiro, muito advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação de vida. Mas se ele fosse um **técnico em informática** estaria empregado, porque há uma demanda muito grande. (Folha de São Paulo, 2021, grifos nossos).<sup>23</sup>

<sup>21</sup> É muito comum em treinamentos no formato *coaching* o uso da sigla CHA ou CHAV que significa “Conhecimentos”, “Habilidades”, “Atitudes” e “Valores”. Ela foi criada para a avaliação profissional. Essas pseudoformações prometem sucesso na vida e na carreira profissional bem como a superação de dificuldades cotidianas, como se a pessoa fosse a única responsável pelo próprio êxito e propagam a crença de que a garantia de sucesso é na verdade fruto de esforços meritocráticos. Disponível em: <<https://blog.softensistemas.com.br/conhecimento-habilidade-e-atitude/>> Acesso em: 27 ago. 2022.

<sup>22</sup> No governo Bolsonaro, entre janeiro de 2019 e dezembro de 2022, o Brasil teve cinco ministros da educação diferentes: 1) Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro a abril/2019); 2) Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020); Carlos Alberto Decotelli (não tomou posse); Milton Ribeiro (julho de 2020 a março de 2022) e 5) Victor Godoy (março a dezembro de 2022)

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/universidade-deveria-ser-para-poucos-diz-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.shtml>> Acesso em: 27 mai. 2022

Ao ler esse discurso, nos perguntamos: quem seriam as pessoas que, segundo o ex-ministro, deveriam ocupar as cadeiras da universidade? Para ele, qual seria o papel formativo das universidades no Brasil? Por que o “lugar” do engenheiro não é o mesmo “lugar” do técnico em informática? Quais seriam os traços fenotípicos e classe socioeconômica de um engenheiro e de um técnico em informática para Ribeiro?

O enunciado do ex-ministro Milton Ribeiro, bem como as ideologias de Ricardo Vélez, primeiro ministro do governo Bolsonaro, nos levam a entender que ambos consideravam a universidade um lugar para poucos, provavelmente, advindos de uma classe socioeconômica elevada. Assim sendo, caberia à grande massa populacional ocupar os espaços técnicos para “suprir a demanda”.

Trata-se de um viés neocolonial em que se associa a educação pública média a uma visão neoliberal, perspectiva na qual a formação escolar estaria a serviço da formação de uma mão de obra barata para atender ao mercado de trabalho (Silva, 2018; Bittencourt, 2019; Pinto, 2019; Queiroz, 2020; Nogueira, 2022).

O termo “competência”, conceito central na base, se adere às ideologias neoliberais (Szundy, 2019) que valorizam aspectos como adaptabilidade e flexibilidade, ou seja, características que podem ser atribuídas exclusivamente aos trabalhadores, posicionando-os como responsável pelo sucesso em sua atividade de trabalho. Em síntese, a perspectiva neoliberal na educação representa uma formação de mão de obra barata, de maneira “barata”.

A criação de uma base curricular nacional faz parte desse processo de homogeneização e compatibilização dos sistemas educacionais que têm como efeito uma lógica de mercado, cuja finalidade é preparar as pessoas para se inserirem e atuarem na era da globalização, capacitando-as a se tornarem a mão de obra desejada para o atual mercado de trabalho. Isso explica o foco no desenvolvimento técnico e profissional, nas competências e habilidades contidas na BNCC (Brasil, 2018).

Segundo Leandro Queiroz (2020, p. 96), “a educação assume característica de cursos profissionalizantes, respondendo fortemente à razão mercantil”<sup>24</sup>. O autor analisa a BNCC - EF (Brasil, 2017) e nota que a sexta competência geral e as específicas de diversos componentes curriculares fazem menção a uma formação para o trabalho.

---

<sup>24</sup>Durante o período de elaboração dos referenciais curriculares e de implementação do NEM em Goiás, tivemos de fazer um estudo profundo sobre o ensino técnico e profissionalizante e inseri-los do DC-GOEM (Goiás, 2021). Esse critério era obrigatório entre os estados brasileiros e era intensamente monitorado pelas equipes do MEC.

Nesse sentido, podemos identificar algumas contradições. Para Jane Bittencourt (2019), mesmo que o documento enfatize a busca pelo desenvolvimento humano integral a partir da aquisição de competências, isso não constitui a característica principal de sua arquitetura curricular. Ainda que o documento especifique no ensino médio, previamente, alguns dos conteúdos das áreas de conhecimento, no ensino fundamental, as competências e habilidades são específicas em cada nível de ensino. Segundo a autora,

temos um desenho curricular marcado por listagens de objetivos de aprendizagem (as denominadas habilidades) diversificados, bastante delimitados dentro de cada área de conhecimento, de natureza estritamente disciplinar. [...] Com a adoção da BNCC, a formação dos estudantes continuará bastante fragmentada, centrada ora na busca pela aquisição de um conhecimento, ora no desenvolvimento de uma atitude ou no desempenho de uma habilidade. (Bittencourt, 2019, p. 1774).

Em suma, apesar de assumir o compromisso com a educação integral, a BNCC não apresenta uma arquitetura curricular nem baseada, nem favorável à educação integral e integrada (Bittencourt, 2019). Essas contradições e a falsa propaganda de que BNCC e o novo EM poderão solucionar os problemas da evasão, abandono e desinteresse na última etapa da educação básica, podem, na verdade, acentuar as diferenças socioeconômicas no Brasil (Bittencourt, 2019; Souza, 2020). Essas ideologias impactam no ensino de língua espanhola, na medida em que governos consideram o ensino dessa língua desnecessária para colocar em prática um ensino neoliberal e mercantilista.

Segundo Jane Bittencourt (2019) e Annabelle Considera (2019), a iniciativa de realizar uma reforma educacional e adotar um documento curricular por competências e habilidades não é algo novo no Brasil. Remete ao final dos anos 1990 e está relacionada a uma conjuntura “social e econômica atrelada às mudanças e às necessidades do mundo do trabalho em âmbito internacional, em um cenário de crise” (Bittencourt, 2019, p. 1771).

Essa visão utilitarista de ensino silenciou a oferta de língua espanhola. Outras ações (anti)educacionais foram realizadas, entre as quais citamos: a saída do Brasil do Mercosul Educacional, em 2018, a saída da língua espanhola dos PNLDs 2020 e 2021, a invisibilidade deste idioma nos documentos que orientam a escrita do currículo (DCNs e Portarias) e no novo ENEM<sup>25</sup> previsto para se iniciar em 2024.

---

<sup>25</sup>Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/ministerio-da-educacao-divulga-o-novo-enem>> Acesso em: 29 mar. de 2022. Ainda há muitas incertezas quanto à implementação do novo ENEM. A escrita desta tese foi finalizada em [novembro de] 2023, primeiro ano de governo Lula, período em que o movimento de revogação se fortaleceu e reacendeu a esperança de mais investimentos na educação. O debate sobre o NEM seguiu em curso e foram construídos novos capítulos dessa reforma após finalização deste texto. Vamos abordar melhor esses assuntos no capítulo três da tese.

Com efeito, a língua espanhola é a única disciplina excluída das políticas educacionais: sem livro, sem ENEM e sem currículo. Como consequência, não haveria perspectivas de processos seletivos ou concursos para recrutamento de mais docentes. Com esse cenário, como as redes de ensino e as escolas teriam autonomia - consoante determinado na lei 13.415/2017 [“poderão ofertar **outras línguas estrangeiras**, em caráter **optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade** de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino] - para oferecer a língua espanhola aos estudantes no EM?

Partiremos para a análise da reportagem sobre um encontro entre integrantes do MEC e secretários de educação, em novembro de 2015. Mas, antes de identificar os discursos que articulam as ideologias sobre a língua inglesa e a sequência de fatos que culminaram na reforma educacional, preciso explicar a partir de qual concepção de ideologia de linguagem estou partindo para refletir sobre ela nos discursos.

### 1.1 Concepções de Ideologias de Linguagem

Minha base teórica são as ideologias que articulam racionalizações sobre as línguas em suas dinâmicas políticas, sociais, culturais e econômicas. Acredito que os argumentos que justificam a exclusão do ensino do espanhol e a permanência obrigatória do inglês como única LE nos documentos curriculares específicos da reforma do Ensino Médio constituem discursos e categorias que materializam ideologias de linguagem (Irvine, 1989; Kroskrity, 2004; Woolard, 2012[1998]; Cameron, 2014; Rosa; Burdick, 2017; Arnoux, 2018), especificamente, sobre o ensino de LE, competência [linguística], bili/plurilinguismo, bem como outras categorias derivadas.

As ideologias de linguagem são objetos de um campo complexo de pesquisa e apresentam diversos conceitos advindos de estudos nas áreas da Antropologia, Filosofia, Linguística e Sociologia. De modo amplo, consideram-se que as ideologias de linguagem, como campo de estudo, possibilitam interpretar as relações entre língua e os seres humanos no mundo social. Como conceito, segundo Deborah Cameron (2014), as ideologias de linguagem se referem às representações de língua(gem) que envolvem um significado cultural. A autora explica que esse significado não se restringe apenas às “crenças”, mas aos aspectos políticos e ideológicos das representações atribuídas à língua. Nas palavras de Deborah Cameron (2014,

p. 281), “as nações podem representar suas línguas nacionais como incorporando certas qualidades ou virtudes (por exemplo, o francês é considerado claro e lógico, o inglês pragmático e flexível)”. A variabilidade dessas representações depende das identidades dxs sujeitxs e das relações que elxs estabelecem entre as noções de língua, cultura e grupos sociais.

Elvira Arnoux (2018, p.10) define ideologias linguísticas como “conjuntos de representações sociolinguísticas”. A autora considera que o estudo das ideologias linguísticas é algo complexo e dentre as possibilidades de abordagens metodológicas a análise da discursividade seria a mais adequada por colocar em destaque uma “série de apreciações metalinguísticas e metapragmáticas explícitas ou reconhecendo os ideologemas que sustentam discursos pertencentes a diferentes âmbitos e que tematizam as línguas ou outros objetos” (Arnoux, 2018, p. 11).<sup>26</sup> Os ideologemas são imposições e reivindicações linguísticas que podem facilmente se ancorar em valores e princípios aceitos amplamente em um determinado período.

Além dessas concepções de ideologias de linguagem, me interessam as reflexões apresentadas por Kathryn Woolard (2012[1998]). Consoante a autora (2012[1998], p. 19), as “ideologias linguísticas são representações, sejam explícitas ou implícitas que interpretam a relação entre a língua e os seres humanos no mundo social”. Essas relações se expressam tanto na combinação entre pessoa e grupo social, quanto “nas instituições sociais fundamentais, por exemplo, os rituais religiosos, a socialização infantil, as relações de gênero, o Estado-nação, o ensino e a lei.” As ideologias de linguagem, além disso, “imaginam e põem em jogo os vínculos da língua com identidade, a estética, a moralidade e a epistemologia” (Woolard, 2012[1998], p. 20).

Kathryn Woolard (2012[1998]) menciona quatro tendências importantes sobre as significações que “ideologia” pode assumir. A primeira tendência considera o aspecto conceitual do termo se referindo a fenômenos mentais, representações subjetivas, crenças e ideias. A segunda se mostra sensível à experiência ou ao interesse de uma posição social. Destacamos a terceira tendência - que mais se aproxima de minha pesquisa - na qual Kathryn Woolard (2012[1998], p. 24) vincula ideologia “às relações de poder e aos posicionamentos de cunho social, político e econômico. A ideologia é vista como um conjunto de ideias, discursos ou práticas significativas postas à serviço da luta para adquirir ou manter o poder.” Segundo a autora, a quarta tendência se assemelharia a esta, porém com algumas especificidades

---

<sup>26</sup> Texto original: “serie de apreciaciones metalingüísticas y metapragmáticas explícitas o reconociendo los ideologemas que sostienen discursos pertenecientes a diferentes ámbitos y que tematizan las lenguas u otros objetos.” (Tradução nossa)

relacionadas à distorção, expectativa, erro, mistificação ou à racionalização. Kathryn Woolard (2012[1998], p. 53) considera que o estudo das ideologias de linguagem “não pode ser entendido como um projeto descritivo neutro, mas sempre demanda um questionamento reflexivo de nossos próprios compromissos ideológicos”.

Concebo as ideologias de linguagem como representações sociais das línguas, da linguagem e das pessoas/comunidades, posicionando-as hierarquicamente entre si nas esferas geopolíticas, econômicas, étnico-raciais e socioculturais. Assim, para mim, neste estudo, pensar ideologia de linguagem é refletir a categoria “língua” e o seu significado nas “políticas linguísticas educacionais”. Analisei as ideologias de linguagem articuladas a discursos de exclusão de uma “língua” em favorecimento e obrigatoriedade de outra, em instrumentos linguísticos que orientam, controlam e normatizam a reforma do Ensino Médio. Passemos para análise.

## 1.2 Virada Rousseff - Temer: *cambios* glotopolíticos

No dia 03 de novembro de 2015, cinco meses antes do golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, xs secretárixs estaduais de educação se reuniram em Manaus para discutir uma reformulação do Ensino Médio. Esse evento foi reportado e publicado no *site* da SEDUC - Amazonas. Fiz um recorte do texto da reportagem<sup>27</sup>, dividindo-o em dois excertos, para facilitar a análise nos discursos metapragmáticos que mobilizam ideologias de linguagem sobre a língua inglesa na reforma do EM.

### Excerto 01

*Reunidos em Manaus, secretários estaduais de Educação defendem a reformulação do Ensino Médio brasileiro*

*A proposta de fazer da Língua Inglesa a língua estrangeira obrigatória no currículo do Ensino Médio brasileiro foi uma das propostas defendidas pelos secretários de Estado de Educação do país em reunião, neste sábado (31) em Manaus. (...) A reunião e o seminário tiveram como objetivo fundamentar uma proposta de reformulação do Ensino Médio brasileiro e sugerir alterações no Projeto de Lei nº 6840/2013 [reformulação do ensino médio] que trata sobre o tema e que está em tramitação na Câmara dos Deputados.*

<sup>27</sup> Reportagem disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/reunidos-em-manau-secretarios-estaduais-de-educacao-defendem-a-reformulacao-do-ensino-medio-brasileiro/>> Acesso em: 22 jul. 2020.

*A proposta de tornar a Língua Inglesa um componente curricular obrigatório é umas das providências sugeridas pelo Consed para fazer do Ensino Médio uma etapa de ensino mais atrativa e que responda aos reais anseios dos jovens brasileiros. “No último ano (2014) 7,6% dos estudantes matriculados no Ensino Médio no país abandonaram os estudos. Isso se deve ao fato de que o currículo do ensino médio não atende às necessidades dos jovens, que por consequência, optam por abandonar os estudos. Para tentar mudar esse quadro, organizamos este encontro para debater ideias e formalizar propostas que serão encaminhadas para tramitação junto às esferas do legislativo nacional e, como desejamos, serem viabilizadas na forma da lei”, explicou o secretário de Estado de Educação do Amazonas e vice-presidente do Consed, Rossieli Soares da Silva. (SEDUC/AM, 2015)*

Nesses enunciados, existe a associação direta entre uma reforma educacional e a presença obrigatória do inglês como solução para problemas do “antigo” EM. No campo glotopolítico, Roberto Bein (2012) problematizou o inglês como “fetiche linguístico”, a partir de uma analogia sobre o fetiche mercadológico que Karl Marx desenvolveu em sua obra “O capital”. De acordo com Roberto Bein (2012), ao inglês seria atribuído qualidades mágicas que garantiriam a quem o aprendesse

conseguir emprego, ou a de reunir uma comunidade, ou a perpetuar uma religião. E os discursos que afirmam tais fetiches costumam se apresentar como discursos únicos que impedem em boa medida a emergência de outras ações: no campo das línguas, por exemplo, dificultam – como se demonstra nas propagandas de línguas – a introdução de ideias alternativas [...]. (Bein, 2012, p. 31)<sup>28</sup>

Essa reflexão sobre *fetiche linguístico* acompanha outras *ideias sobre a linguagem*, tais como: representações, ideologias e atitudes. Ainda que o autor tenha mencionado em sua tese que a “introdução de ideias alternativas” se refere ao ensino PLE e outras línguas originárias no contexto argentino, podemos situar o espanhol como LE e as línguas originárias para refletir a respeito do contexto de ensino de línguas no Brasil.

O autor problematiza sobre a ideologia de que “com o inglês se consegue trabalho” (Bein, 2012, p. 30). Desde nosso ponto de vista, a partir do discurso da reportagem, este “fetiche linguístico”, mobilizou uma reforma educacional no Brasil, operando nas tomadas de decisão nas políticas linguísticas, mais especificamente no controle de qual língua deve ser ensinada. Para essas autoridades políticas, [*tornar a Língua Inglesa um componente curricular obrigatório*] resolveria o problema do abandono escolar, porque tornaria essa [*etapa de ensino mais atrativa e*] responderia [*aos reais anseios dos jovens brasileiros.*]

Assim, constatamos a partir da reportagem, a existência de uma conexão entre:

<sup>28</sup> Texto original: conseguir empleo, o la de reunificar una comunidad, o la de hacer perdurar una religión. Y los discursos que informan estos fetiches suelen presentarse como discursos únicos que impiden en buena medida la emergencia de otras opciones: en el terreno de las lenguas, por ejemplo, dificultan - como lo muestra la propaganda de lenguas - la penetración de ideas alternativas [...]. (Tradução nossa)

### Quadro 03 - “Ideologia do inglês como fetiche linguístico”.

Fetiche linguístico “inglês” = (solução) x (abandono escolar + conseguir um bom emprego)

Elaboração própria

Contudo, repare que o vínculo direto não está nx jovem que anseia estudar inglês, mas, em conseguir trabalho. Prolifera-se a versão globalizada da língua inglesa, isto é, língua internacional, franca, de negócios, da internet, da ciência, do turismo etc. Essas ideologias do neoliberalismo glotopolítico perpetuam as desigualdades e as relações assimétricas de poder. É um viés neocolonial em que se associa à educação pública média a uma visão neoliberal, que reitera a perspectiva de formação escolar a serviço da formação de uma mão de obra barata para atender ao mercado de trabalho (Silva, 2018; Bittencourt, 2019; Pinto, 2019; Queiroz, 2020).

A oferta obrigatória do inglês é usada como justificativa para a reforma, dado que consoante os discursos presentes na reportagem, tornaria o ensino médio atrativo, reduziria o abandono e atenderia ao anseio dx jovem. São argumentos que mostram a ideologia do inglês como instrumento para a formação neoliberal, de comunicação e que atenderia às necessidades do padrão.

Nesse período, a BNCC (Brasil, 2018) estava no processo inicial de elaboração: da primeira para a segunda versão. O documento passou por quatro versões<sup>29</sup> e as pessoas mencionadas na reportagem também faziam parte da equipe técnica e pedagógica do movimento pela base.

Apresento, na próxima seção, como foi esse processo, a partir da análise sobre o documento, realizada por Alice Souza (2019), Jane Bittencourt (2020), Kesley Ramos e Márcia Alvarenga (2020). Ao apresentá-lo, seremos capazes de: 1) identificar as concepções de língua, educação e ideologias de linguagem na BNCC e que estão envolvidas na reforma educacional e; 2) realizar conexões entre as mudanças no texto normativo e as alternâncias político-ideológicas no poder executivo bem como o fortalecimento do terceiro setor, de grupos neoconservadores e fundamentalistas no MEC.

<sup>29</sup> Renato Rodrigues (2023) afirma que a BNCC passou por três versões, em razão de que em 2017 foi publicada a BNCC - EF e em 2018, BNCC - EM. Ele considera que esta seria uma versão única, e o documento final (2018) apresenta todas as etapas da educação básica, incluindo o EF, aprovado no ano anterior. Paula Szundy (2019) considera que a versão final - EM, foi na verdade uma reformulação da terceira versão que contemplava apenas o EF. Contudo, aproprio-me da lógica de Alice Souza (2019) que considera a existência de quatro versões, tendo em vista que EF e EM são etapas diferentes, portanto entre 2017 e 2018 temos dois documentos diferentes.

### 1.2.1 O surgimento da BNCC (2015 a 2018): as quatro versões

Seguindo a sequência dos fatos, as ações de governo realizadas nos meses/anos seguintes ao evento reportado foram as seguintes: o golpe parlamentar contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016; a medida provisória, em setembro de 2016; a lei da reforma, em fevereiro de 2017; as versões dos textos da BNCC – EF, em 2017, e BNCC - EM, em 2018; as diretrizes curriculares sobre o NEM, publicadas entre 2018 e 2021.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), realizada em diversas etapas e protagonizada por diferentes participantes, em um intervalo de quase três anos. O processo contou também com a participação de agentes públicos e privados (D’avila, 2018; Caetano, 2019; Nogueira; 2022). As últimas versões da BNCC recuperam as ideologias de linguagem apresentadas nos discursos da reportagem e materializam os desejos das autoridades políticas quanto ao ensino de inglês.

Em 2015, o segundo mandato do governo Dilma Rousseff destacou-se pelo lema “Pátria Educadora”. Nesse período, intensificam-se os debates sobre um documento curricular cuja sigla era BNCC. O MEC se responsabilizou pela formação da equipe de especialistas que teve a tarefa de redigir a primeira versão preliminar da BNCC. Essa versão foi assinada por coordenadorxs de todas as etapas da educação básica e de representantes das secretarias do ministério. O coordenador geral do Ensino Médio se chamava Ricardo Magalhães Dias Cardozo e o Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro.

**Em setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da Base (BNCC - 2015).** Ainda estavam as disciplinas espanhol e inglês como línguas estrangeiras nessa base. Após a publicação, houve um período de consulta pública, no qual qualquer pessoa poderia registrar sua contribuição sobre o documento, no portal virtual da base.

De fato, isso aconteceu. No período destacado na reportagem (novembro de 2015), eu dava aulas de espanhol em uma escola pública de Goiânia e havia um movimento de contribuição de professorxs de todas as escolas públicas do país para analisar e sugerir

mudanças na primeira versão do texto do documento. Participei desse movimento<sup>30</sup>, durante um trabalho coletivo<sup>31</sup> no colégio, onde tivemos a oportunidade de parar por algumas horas: nos dividimos em áreas (línguas, ciências da natureza, matemática e ciências humanas), lemos alguns trechos da primeira versão da BNCC que correspondiam à minha área de conhecimento (línguas), opinamos sobre o que estava escrito e resenhamos em uma ficha sugestões de melhorias, em conformidade com nossas concepções de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a nossa realidade. O grupo era composto por professoras de: arte, educação física e línguas espanhola, inglesa e portuguesa.

Houve, na sequência, a publicação da segunda versão (BNCC-2016), que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Teoricamente, **a segunda versão da BNCC foi redigida a partir das contribuições e do debate público, apresentada pelo MEC, em maio de 2016.** Segue o mesmo coordenador do EM da primeira versão, que contou também com uma equipe de assessors e especialistas de diversas universidades federais e estaduais, do Consed e da Undime. Havia ainda representantes da área de espanhol nesse período e o Ministro da Educação era Aloizio Mercadante.

A BNCC - 2016 foi analisada entre junho e agosto em seminários realizados em todos os estados. Segundo Alice Souza (2019), os seminários eram organizados pelo Consed e pela Undime e reuniram mais de 9 mil participantes que puderam fazer sugestões de alterações no texto. Essas contribuições foram sistematizadas em um relatório, entregue ao MEC, em 14 de setembro de 2016. Foi nessa época que ocorreu a revogação da lei do espanhol (11.161/2005), via MP nº 746. Alice Souza (2019) explica que o Consed e a Undime

realizavam os seminários estaduais, no ano de 2016, articulações entre representantes do poder legislativo e executivo, interessadas na tomada da presidência da república, levaram à deposição da então presidenta eleita, Dilma Rousseff. [...] Com Temer à frente do executivo, a partir de 2016, foi configurada uma nova equipe para o MEC, responsável por políticas que levaram à modificação de leis educacionais, à indicação de novos membros ao CNE, entre outras medidas. Assim, iniciou-se um novo bloco de debates da BNCC que deu origem a uma nova versão do documento, melhor dizendo, a **uma nova primeira versão** (doravante BNCC1-2017), pautada em

<sup>30</sup> Anexo D: Calendário SEDUC/GO de 2015, com a data 24/11/2015, dia determinado pela SEDUC/GO para estudo da BNCC. Disponível em: <<https://siap.educacao.go.gov.br/imprimircalendario.aspx?anoLetivo=2015>> Acesso em: 14 fev. 2016

<sup>31</sup> No calendário escolar da SEDUC/GO, as escolas públicas e conveniadas tinham de fazer uma parada pedagógica entre professorxs e gestorxs para tratar assuntos pré-determinados pelas equipes pedagógicas da secretaria. Os temas, materiais e ofícios partiam da gestão pedagógica e administrativa da SEDUC e variavam conforme realidade e necessidade da rede. Ex: resultados de provas externas, IDEB, recuperação de aprendizagem, (re)planejamento, avaliações internas, estudos sobre a BNCC etc. Os encontros aconteciam mensalmente e eram incluídos como horas de trabalho letivo.

**perspectivas pedagógicas que contrastam com o que havia sido feito até a segunda versão.** (Souza, 2019, p. 66, grifos da autora).

Em março de 2016, saí da sala de aula e atuei na equipe de formação pedagógica da SEDUC de Goiás. Uma equipe de outro departamento foi responsável por organizar o seminário estadual da BNCC em Goiás. Fui convidada, contudo, não autorizaram minha participação no grupo de articulação do seminário. Acompanhei, de modo mais distante, esse movimento de debate da BNCC. Nesse seminário<sup>32</sup>, xs professorxs se reuniram para, novamente, fazer novos apontamentos sobre o texto do documento. Ressalto que eram sugestões de mudanças textuais e discursivas. Não houve apelo popular para uma reforma na arquitetura do EM. As mudanças curriculares e de arquitetura do ensino médio partiram de instâncias mais altas do governo, firmadas no governo Temer.

Veremos mais adiante que a reforma educacional era, na verdade, uma reforma curricular, com muitos cortes de gastos na educação. Vale relembrar a reflexão de Kanavillil Rajagopalan (2013) a qual afirma que quanto mais autocrático é o governo, há uma maior tendência a serem autoritárias as medidas e ações na esfera da política linguística adotadas pelas autoridades.

Alice Souza (2019) constata que entre 2016 e 2017, paulatinamente, o MEC foi silenciando os debates, avanços e políticas, principalmente, no aspecto da democratização e valorização da diversidade, fortalecendo um projeto mercadológico e unificador em direção às tendências internacionais. Tais tendências criam uma relação entre uniformização curricular, testagem em larga escala, responsabilização de professorxs e gestorxs, traduzido na BNCC e suas complementares. Vale ressaltar que esse é o período em que temos as mudanças no poder executivo e no MEC.

De 2016 a 2017, notei que algumas mudanças não correspondiam em nada às sugestões que tínhamos realizado em 2015. Não pedimos para revogar a lei do espanhol. Segundo o governo federal, foram mais de 12 milhões de contribuições no país. Porém, não tínhamos autonomia suficiente para pedir a retirada de nenhuma disciplina. Não tínhamos autonomia para alterar a arquitetura do EM. O movimento de contribuição correspondia apenas em sugerir alterações no texto, ou seja, naquilo que já estava escrito.

Alice Souza (2019) afirma que “a elaboração da Base se dá em um ambiente em que se manifestam conflitos de interesses, diferentes perspectivas e formas de ver a educação,

---

<sup>32</sup> Os seminários aconteceram em agosto de 2016. Informação disponível em: <<https://www.goiias.gov.br/servico/81865-seduc-divulga-selecionados-para-seminario-da-bncc.html>> Acesso em: 14 fev. 2023.

inclusive, dentro de um mesmo governo – algo constitutivo das relações sociais” (Souza, 2019, p. 65). O marco divisório disso tudo foi a tomada da presidência da república por Michel Temer. Souza (2019) explica que, a partir da versão publicada em 2017, a proposta da base se diferencia significativamente daquilo que se concretizou nas duas versões anteriores da BNCC.

Entendo que aproveitaram o processo de construção da base dos EF e do EM para instituir uma reforma educacional do EM. Essas imposições aconteceram, posto que a partir de 2016, foram realizadas ações neoconservadoras, centralizadoras e neoliberais (Szundy, 2019), contidas na MP da reforma curricular do Ensino Médio e nas investidas de integrantes do Escola Sem Partido (ESP)<sup>33</sup>:

Os integrantes do referido comitê gestor acabavam de ser integrados ao MEC, compondo a nova equipe estruturada por Mendonça Filho que, como vimos, era o então ministro da educação do governo Temer. Estes membros foram responsáveis pelo convite a profissionais incumbidos da discussão de temas específicos sobre a BNCC e da redação da nova versão do documento. [...] uma integrante do seminário BNCC é vinculada à Federação Nacional de Escolas Particulares (FENEP), 5 são apoiadores do movimento Escola sem Partido (ESP) e duas declararam estar de acordo com suas ideias, defendendo a existência de “doutrinação” e “ideologia de gênero” nas escolas. (Souza, 2019, p. 74).<sup>34</sup>

A lei 13.415/2017 foi decisiva para o próprio processo de finalização da BNCC, uma vez que o comitê gestor montado pós golpe parlamentar (Ramos e Alvarenga, 2020), ao começar a trabalhar na BNCC-2017, suposta “terceira” versão, optou por prosseguir apenas com o fechamento do documento referente à educação infantil e ao ensino fundamental, deixando a etapa “Ensino Médio” da BNCC para o ano seguinte, 2018.

É notável que a construção da BNCC envolveu “disputas de poder, embates entre diferentes projetos de educação, divergências e convergências entre uma série de perspectivas no que concerne à formação escolar básica e a entendimentos acerca do que seja a educação” (Souza, 2019, p. 86). Durante esse período de intensas discussões sobre a BNCC e alterações no documento, além das inúmeras trocas de cadeiras na Secretaria de Educação Básica e no

---

<sup>33</sup> Fundado por Miguel Nagib, o ESP é “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Para movimentos como este, as questões relacionadas ao estudo sobre gênero, raça e classe são reduzidas ao termo “Ideologia de gênero”. Este termo foi criado por integrantes para estimular a perseguição a docentes, e “queimar” materiais que apresentem conhecimentos acerca das diversas identidades de gênero existentes em nossa sociedade. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>/ Acesso em: 29 mar. 2022.

<sup>34</sup> O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC) era formado por grupo de pessoas de diversas instituições privadas: Fundação Lemann, Instituto Natura e Itaú BBA, em articulação com outras grandes instituições do setor corporativo e financeiro (D’avila, 2018; Nogueira, 2022).

ministério, o país passou por mudanças educacionais com medidas provisórias e leis de reforma educacional no EM.

Foi neste contexto que **a terceira versão da Base foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 6 de abril de 2017.** No EF, havia um imenso grupo de especialistas. Ana Paula Martinez Duboc, Nilma Coutinho, Telma Gimenez e Sandra Tatiana Baumel Durazzo foram as pareceristas da Língua Inglesa<sup>35</sup>. O ministro da educação era Mendonça Filho. Rossieli Soares da Silva fazia parte da SEB e assumiria o cargo de ministro no ano seguinte e Kátia Cristina Stocco Smole, do Instituto Reúna, assumiria a SEB.

Diante do texto publicado, Alice Souza (2019) constatou, e eu acredito também, que o documento curricular normativo publicado não se tratava de uma “terceira” versão, e sim de uma nova primeira versão que se transvestiu de “terceira” para se legitimar como parte do processo, como uma ação democrática.

Se na BNCC-2016, a “diversidade” aparece principalmente como possibilidade de defender a liberdade de escolha da LE a ser estudada, na versão homologada em 2017 essa liberdade, simplesmente, não é mencionada. A “diversidade” é situada para construir uma ideia positiva de inglês como língua franca.

Em uma análise sobre a presença de apenas uma LE (o inglês) na BNCC, Alice Souza (2019) ressalta que a escolha por essa oferta está associada a práticas discursivas e não discursivas mercadológicas hegemônicas. Embora na versão homologada buscou-se marcar distância dessa perspectiva, valorizando a diversidade que constitui tal língua, a imposição do inglês como única língua estrangeira desvela as disputas de poder do campo político-econômico, materializadas na esfera educacional (Ramos e Alvarenga, 2020), haja vista, especialmente, o foco em países como os Estados Unidos nas relações econômicas, comerciais e financeiras no mundo.

**No dia 17 de dezembro de 2018 é publicada a BNCC, etapa Ensino Médio,** complementando o conjunto que constitui a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa publicação marca o início da implementação da reforma do EM visto que a partir da BNCC, cada estado brasileiro precisou formar equipes de redatorxs para iniciar a (re)elaboração de seus documentos curriculares estaduais. Essa ação constituiu o primeiro ciclo da reforma educacional e durou em média um ano e meio.

---

<sup>35</sup> Informações disponíveis em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 29 mar. 2022.

Enquanto professora participante das contribuições em 2015 e depois como redatora de documento curricular para o estado de Goiás, entre 2018 e 2020, não reconheço os documentos que orientam o NEM como derivados da primeira versão da BNCC - 2015.

A lei da reforma educacional que torna o inglês obrigatório é a mesma que revoga a lei do espanhol e invisibiliza políticas linguísticas para as línguas originárias, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e demais línguas de imigrantes e refugiados. Isso pode ser notado na sequência da reportagem apresentada no início da seção 1.2:

## **Excerto 02**

### *Inglês obrigatório*

*Ponto polêmico nas discussões do final de semana foi a defesa pela obrigatoriedade do ensino de inglês. Ao final, os secretários concordaram que o ensino da língua estrangeira deve ser obrigatório no ensino médio. "Sem o inglês, os nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida. Pode haver outras línguas, mas o inglês é o mínimo", defendeu diretora executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), Maria Helena Guimarães, convidada como observadora.*

(...)

*Opinião importante foi dada por Ismael Ribeiro, estudante que trabalhava de garçom no local. Ele conversou com os secretários e recebeu o microfone na reunião. "Vocês são as pessoas que estão escolhendo o futuro dos nossos filhos. A maioria das empresas não é gerenciada por brasileiros, como vou tratar com um gerente se não falamos a mesma língua? Como vou mandar meu filho estudar fora se ele não fala inglês? E não posso ir junto, porque não falo", disse, e criticou, "E se for esse inglês que está hoje na sala de aula, pode tirar, porque ninguém sai falando nada".*

*Atualmente no Brasil, a Língua Inglesa, enquanto disciplina, é obrigatória somente no ensino fundamental, onde é oferecida do 6º. ao 9º. ano. Hoje, no ensino médio, a língua estrangeira obrigatória é o Espanhol. Pela proposta do Consed, a língua estrangeira que deve constar como obrigatória no currículo do ensino médio brasileiro é a Língua Inglesa (...)*

Para que serve o ensino de inglês? Qual é a concepção de língua e educação nesses discursos da reportagem? Quando à diretora executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), Maria Helena Guimarães<sup>36</sup>, afirma que *[Sem o inglês, os nossos jovens não têm nenhuma possibilidade na vida. Pode haver outras línguas, mas o inglês é o mínimo.]* nada mais é do que a materialização do fetiche linguístico sobre a língua inglesa, na qual, segundo Roberto Bein (2012), a aprendizagem desse idioma seria capaz de fazer com que uma pessoa consiga um melhor emprego ou reúna uma comunidade (língua franca e global).

<sup>36</sup> Anabelle Considera (2019) cita que Maria Helena Guimarães passou “por diversas fundações privadas de interesse econômico no nicho educacional, chegou a declarar, por meio da imprensa, que o Ensino Médio não servia para nada.” Defendeu a importância da reforma do EM antes mesmo da conclusão da BNCC. Afirmou que todo esse processo deveria levar aproximadamente cinco anos para ser implantado. Redigi essa tese em 2023, 8 anos após a publicação da reportagem. Em 2021, São Paulo já tinha iniciado a implementação do NEM, mesmo em contexto pandêmico. A força do movimento pela base foi tão forte que a pandemia sequer atrasou o processo em São Paulo.

Repare que a diretora executiva utiliza as palavras “sem o”, “nenhuma” “o mínimo”, termos que advogam, de maneira categórica, a presença do inglês como única possibilidade.

Mesmo quando a diretora executiva da Seade, convidada do evento, aponta para a possibilidade de haver outras línguas, logo aparece uma condicional adversativa (mas) para enfatizar a importância da sentença que se segue depois da adversativa [o inglês é o mínimo], em outras palavras, o inglês é importante no contexto glotopolítico. Neste trecho, [outras] em “outras línguas”, ocorre um posicionamento periférico, pois o “outro” poderia ser qualquer um (espanhol, francês, italiano, alemão, línguas originárias, LIBRAS). Além disso, o ato de não nomear invisibiliza a promoção do plurilinguismo, uma vez que posiciona as línguas não mencionadas como irrelevantes.

Cabe ressaltar que Maria Helena Guimarães, após defender a presença do inglês durante o evento reportado em novembro de 2015, fez parte do comitê gestor da BNCC - EM, assinando a terceira versão, publicada em abril de 2017.

**Figura 01 - Comitê gestor da BNCC- EM, 3ª versão.**

### Ficha técnica - Ensino Médio - 3ª versão

#### COMITÊ GESTOR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

##### Titulares

Maria Helena| Guimarães de Castro  
(Presidente)  
Secretária Executiva - SE

Fonte: Brasil, 2018, p. 582.

No excerto 02, Ismael Ribeiro, estudante que no momento do encontro era garçom local, fala às pessoas presentes no evento que [*Vocês são as pessoas que estão escolhendo o futuro dos nossos filhos.*] O estudante e trabalhador deposita nas autoridades do MEC o futuro de seu filho, reiterando a ideologia do inglês como fetiche linguístico (Bein, 2012), sobre a qual poderia solucionar “problemas de comunicação de seu filho” com empresários estrangeiros ou em viagens internacionais. [*A maioria das empresas não é gerenciada por brasileiros, como vou tratar com um gerente se não falamos a mesma língua? Como vou mandar meu filho estudar fora se ele não fala inglês?*]

A sequência de enunciados do interlocutor associa aprender inglês ao simples papel funcional e instrumental de comunicação dxs jovens com seus chefes de trabalho. São concepções instrumentais e funcionais de ensino que abordo com mais detalhes na próxima seção, durante a análise das três habilidades específicas de língua inglesa - área de linguagens, contidas na BNCC do EM. Destaco até aqui as seguintes conjecturas:

*"Vocês são as pessoas que estão escolhendo o futuro dos nossos filhos. => A maioria das empresas não é gerenciada por brasileiros => como vou tratar com um gerente se não falamos a mesma língua? => Como vou mandar meu filho estudar fora se ele não fala inglês?"*

#### **Quadro 04 - "Representação do Falar inglês para ser umx empregadx capacitadx"**

Reforma e inglês obrigatório = beneficiar empresas internacionais.

=>

Falar inglês = ser um empregado "bem" capacitado e estudar fora.

Elaboração própria

Essa visão mercantilista de educação, na qual se desenvolvem "receitas" para o alcance de metas e soluções na vida de professorxs e estudantes, é usada para fortalecer e defender a presença da língua inglesa em detrimento de outras línguas. Isso acontece porque a língua inglesa é representada como um mero instrumento linguístico de uso para um melhor desempenho dx trabalhadorx nesse novo mundo, onde "todas" as pessoas "falam" esse idioma.

Ao analisar a BNCC, Kanavillil Rajagopalan (2019) defende que as ideologias subjacentes a este documento podem provocar um distanciamento entre docente e discente, tendo em vista que o foco poderia incidir sobre o alcance de metas e a uniformização escolar. Nas palavras do autor,

Pior ainda: na ânsia de focar na meta a ser atingida a qualquer (e, de preferência, a menor CUSTO!), propõe-se promover métodos e técnicas que até colocam de lado o contato direto entre o docente e discente - tão importante nas fases de educação básica e média. (Rajagopalan, 2019, p. 33) [Destaque do autor].

As políticas dos governos Temer e Bolsonaro, via BNCC (Brasil, 2018) e NEM, se destacaram pela excessiva propaganda midiática pela formação técnica, o empreendedorismo e o desenvolvimento de habilidades e competências. O NEM estava direcionado ao mercado de trabalho e atende ao anseio daquelxs que vão receber x trabalhadorx (Considera, 2019). Em

outras palavras, não atende ao anseio dx jovem, e sim ao perfil de trabalhadorx que o mercado exige: alguém que tenha as competências e habilidades descritas na BNCC que envolvem o ensino técnico e o empreendedorismo. Nas formações oferecidas às equipes pedagógicas, discutia-se muito sobre o protagonismo juvenil, o empreendedorismo, o projeto de vida e as habilidades socioemocionais, nos quais x jovem criaria a própria oportunidade e ultrapassaria os obstáculos com resiliência, empenho e força de vontade. Conforme Paula Szundy (2019, p. 125) “forma-se, nesse sentido, mão de obra *resiliente* para o mercado de trabalho, alinhadas aos preceitos neoliberais” (grifo da autora). Esse debate era intenso nos governos Temer e Bolsonaro. Em síntese, a reportagem projeta as seguintes ideologias:

#### **Quadro 05 - Obrigatoriedade do inglês no NEM.**

**inglês (solução) => anseio dx jovem => trabalho => reforma educacional direcionada ao mercado de trabalho => formação de mão de obra => desenvolvimento de competências e habilidades => empreendedorismo, projeto de vida=> habilidades socioemocionais (resiliência) => necessidades do patrão.**

Elaboração própria

É justamente nesse período (2016 a 2022), que os Institutos Ayrton Senna, Reúna, Instituto Unibanco, Itaú Social, Fundação Lemann entre outras organizações empresariais compõem Movimento pela Base Nacional Curricular (MBNC) no MEC para implementar o NEM, formando xs profissionais das áreas técnicas e pedagógicas das secretarias de educação do país e concebendo novas arquiteturas educacionais. Além de produzirem materiais, esses grupos foram responsáveis pela articulação e concepção do NEM.

Em 2017, quando estive no grupo técnico e pedagógico da SEDUC/GO, recebi formação do Instituto Ayrton Senna (IAS), via Itaú Social, sobre como desenvolver as habilidades socioemocionais em jovens e adolescentes. Em 2018, quando estive na equipe de redatorxs do DC-GOEM da SEDUC/GO, participei de formações ofertadas por equipes do MEC. Destaco uma palestra com a diretora do Centro Lemann de Liderança, Anna Penido, sobre os IFs e o projeto de vida. Ela é considerada a idealizadora do IFs no MEC.

#### **Figura 02 - Integrantes do MBNC**

## CONSELHO DELIBERATIVO



## DOADORES



Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 13 fev. 2023

Repare que Itaú Social e Fundação Lemann, instituições supracitadas, estão na figura 02 como integrantes do MBNC. O IAS desenvolveu materiais sobre habilidades socioemocionais para serem abordados entre estudantes dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas brasileiras.

Figura 03 - “Competências socioemocionais”.



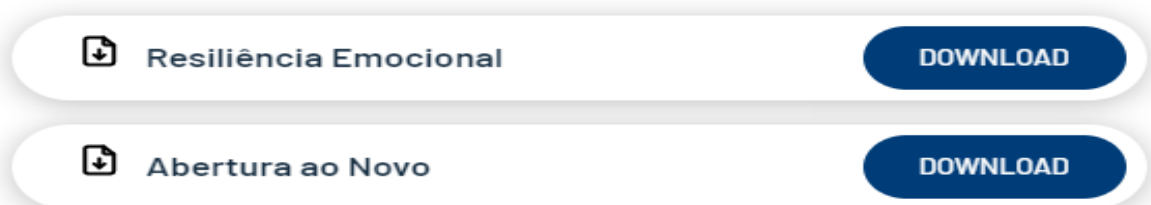
Disponível em: <<https://institutoayrtonseenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>> Acesso em: 13 fev. 2023

O IAS justifica a importância de abordar e desenvolver as competências socioemocionais devido às mudanças constantes no mundo que o torna ambíguo, incerto, volátil e dinâmico. De acordo com o *site* da instituição, competências socioemocionais seriam as capacidades do indivíduo que envolvem os modos de sentir, pensar e agir, relacionando-se consigo e com as outras pessoas. Na página do instituto, são mencionadas diversas

competências, divididas em cinco partes: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. E tais habilidades são descritas como importantes para a promoção da saúde mental e estariam relacionadas à BNCC (Brasil, 2018). Na página em questão, apresentam-se também materiais (figura 04), desenvolvidos pela instituição para que o grupo docente utilize consigo mesmo e com xs estudantes.

#### Figura 04 - Materiais: Competências socioemocionais

Os materiais abaixo, sobre cada **macrocompetência**, trazem informações sobre a sua importância para a vida de todos, além de atividades para que o **professor** possa desenvolvê-las em si mesmo e formas de abordá-las para o **desenvolvimento dos estudantes em diferentes espaços de aprendizagem**:



Disponível em: <<https://institutoayrtonseenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>>  
Acesso em: 14 fev. 2023

A ideia do “Faça você mesmo” chega à escola, a partir de instrumentos e estratégias que, segundo xs idealizadorxs do material podem ajudar a quem usa consigo e “aplica” com outras pessoas, a lidar melhor com as adversidades do mundo.

Essa relação entre pessoas, cronologia dos fatos e resultado final, mostra que a revogação do espanhol, o NEM, a obrigatoriedade do inglês, o sumiço da língua espanhola na terceira versão da BNCC - EM não são instrumentos de políticas educacionais linguísticas isoladas. São ações que tem o objetivo de controlar, orientar e normatizar, quais línguas xs estudantes devem aprender via instrumentos linguísticos (Arnoux; Bein, 2015).

Para Paul Kroskrity (2004), as ideologias de linguagem representam a percepção da linguagem e do discurso que é construída no interesse de um grupo específico cultural ou social. Para o autor, as ideologias de linguagem podem servir aos interesses de certos grupos, são múltiplas, podem fazer a mediação entre estruturas sociais e formas de falar e as pessoas que fazem parte dos grupos podem demonstrar diferentes níveis de consciência dessas ideologias. É justamente o que noto ao analisar os documentos e os fatos do NEM.

Trata-se, também, de um quebra-cabeça, onde as peças vão se encaixando. Ao se encaixarem, vemos um panorama desastroso da reforma educacional: sobre como as línguas foram se apagando, em maior evidência, o espanhol, o porquê do fortalecimento de apenas uma LE no país e como as ideologias de linguagem afetam nas decisões políticas, nos controlam e regulamentam o que fazemos e como fazemos, nas universidades e nas escolas. Trata-se de um efeito dominó na educação brasileira e nas políticas linguísticas.

Na próxima seção, trago as considerações de Cláudia Rocha (2020) sobre as ideologias de linguagem relacionadas à língua inglesa na BNCC - EF. Considerando que meu foco está no ensino médio, procurei conectar suas reflexões sobre a língua inglesa na etapa EF com minha análise sobre as três habilidades da competência específica quatro, da área de Linguagens e suas tecnologias do EM, presentes na BNCC (Brasil, 2018).

### **1.3 Ideologias de linguagem: concepções do inglês como língua franca na BNCC - EF**

Paula Szundy (2019) afirma que em um primeiro olhar, a perspectiva do inglês como língua franca poderia nos situar em práticas decoloniais. Esse aspecto é levantado pela autora, tendo em vista que, de acordo com ela, a ideologia de língua franca, defendida pela BNCC (Brasil, 2017) “permitiria o ensino-aprendizagem de inglês como um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão” (Szundy, 2019, p. 144).

Entretanto, nossa esperança se desfaz quando “nos deparamos com as habilidades estipuladas para o componente, que parecem privilegiar a visão de texto(s) como unidade(s) autônomas e uma dimensão intercultural pouco problematizadora” (Szundy, 2019, p. 144). Jan Blommaert (2006) afirma que os textos, sejam eles na versão oral ou escrita, são centrais no estudo sobre a língua e a cultura, tanto como produto de uso quanto modo central de transmissão cultural. A “atenção às ideologias linguísticas teve um impacto em pelo menos dois aspectos do estudo do texto. O primeiro aspecto é a dimensão ideológica da transmissão de textos, e o segundo é a introdução de indexicalidade na análise do texto” (Blommaert, 2006, p. 512). Para o autor, a transmissão de texto, muitas vezes, é vista como crucial para algum entendimento de cultura (por exemplo, a “tradição”) bem como ingrediente crucial das práticas burocráticas e institucionais em tribunais, escolas, governanças etc.

Assim, Paula Szundy (2019) constatou que as habilidades do 6º ano de língua inglesa, contidas na BNCC - EF (2017) se ancoram nas ideologias de linguagem sobre o texto enquanto unidade de sentido autônoma cujos significados poderiam ser deduzidos a partir do uso de estratégias de leitura e aquisição de vocabulário.

Claudia Rocha (2020) realizou uma revisão teórica e análise glotopolítica sobre as concepções linguístico-ideológicas presentes na BNCC - EF, especificamente as que estão relacionadas à língua inglesa, e encontrou três importantes categorias ideológicas: inglês como **língua franca, língua e cultura, norma e variação linguística**. Segundo a autora,

as análises apontam que a língua inglesa como “**língua franca**” é a língua **escolhida para ser ensinada nas escolas brasileiras** e, a partir desta concepção, **o ensino da cultura deve ser abordado de forma intercultural**. Por outro lado, **os conhecimentos linguísticos** propostos apresentam indícios de uma **visão estrutural de língua para o currículo e não condizentes com a proposta multicultural**. (Rocha, 2020, p. 70, grifos da autora).

Claudia Rocha (2020) considera que a concepção de inglês como “língua franca” é a espinha dorsal da BNCC-EF, pois essa ideologia embasa o documento de maneira teórica. A autora alega que assumir essa concepção pode ser arriscado, “uma vez que o termo ‘língua franca’ é escorregadio e também remete a uma concepção de língua instrumental, caminho oposto ao que a BNCC-EF propõe” (Rocha, 2020, p. 66). Telma Gimenez *et al.* (2015, p. 594) explicam que

o acrônimo ELF (English as a língua franca) – ou ILF, em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.

Nas pesquisas, se defende que nas interações são empregados recursos linguísticos e que estes são referenciais mais importantes e satisfatórios do que a ideia de falantes nativos. Conforme autorxs, no construto ILF não se considera a variedade, e sim o uso que se faz da língua. Além disso, considera inadequado o uso de “comunidade de fala”, optando por “comunidade de prática”, na qual se constituiria por participantes em arranjos provisórios, na busca por cooperação via recursos comuns, tais como língua e estratégias comunicativas.

A reflexão sobre a ideologia do inglês como língua franca traz pressupostos complexos e movediços para a prática. Diante desse fenômeno, como ficariam as avaliações e testes externos de línguas que avaliam a partir de uma variante nativa? Se o ILF se dedica ao estudo pragmático da variação, as escolas públicas privadas bem como nós, profissionais da educação,

estariamos preparadxs para desenvolvê-lo? Quais práticas e novas atitudes deveriam ser repensadas em relação a essa perspectiva que, de acordo com xs autorxs, carrega em si uma faceta libertária? Nestes questionamentos se encontra um grande desafio, uma vez que sequer conseguimos ultrapassar a ideia da “variedade monolíngue do nativo, ainda tão dominante e poderosa” (Gimenez *et al*, 2015, p. 603).

Para Elana Shohamy (2014 citada por Gimenez *et al*, 2015, p. 613), “enquanto o falante nativo for privilegiado e os testes tiverem o poder que têm sobre a vida das pessoas, dificilmente, um professor consciente poderá fazer muita diferença”. Desse modo, é essencial que pensemos os motivos que conduzem nossas escolhas e quais situações comunicativas nossxs estudantes encontrarão num mundo no qual a heterogeneidade não seja objeto de marginalização.

Quando se apresenta a ideologia do inglês como língua franca na BNCC (Brasil, 2018) não se fazem essas problematizações. A ILF parece ter sido usada de maneira acrítica no documento normativo e nos remete mais ao mito do Inglês como Língua Internacional (ILI) que “foi criado, promovido e sustentado em benefício das potências ocidentais, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro sobre a periferia ou da ideologia neoliberal” (Pennycook, 2007, p. 90)<sup>37</sup>. Em consonância com o autor (2007, p. 96), um mito é um “discurso despolitizado”, que purifica, naturaliza e evidencia a ideia de que não é uma explicação, e sim a declaração de um fato. A construção do ILI “produziu uma metalinguagem em vez de uma linguagem”, ou seja, produziu discursos sobre o inglês padrão, apagando a memória de que o inglês é uma invenção e que idiomas são invenções. Em síntese, o mito do Inglês como Língua Internacional despolitiza o inglês e,

o faz não ignorando o inglês, mas falando constantemente sobre isso, tornando o inglês inocente, dando-lhe uma justificação natural e eterna, uma clareza que não é a de uma descrição, mas uma suposição de fato. O mito de EIL [ILI] é lido não apenas com a invenção do inglês, mas com as estratégias que constantemente mantêm essa invenção no lugar, com a implacável repetição das histórias e contos sobre essa coisa chamada inglês. (Pennycook, 2007, p. 109).<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Texto original: “has been created, promoted and sustained to the benefit of Western powers, global capitalism, the developed world, the centre over the periphery, or neoliberal ideology.” (Tradução nossa)

<sup>38</sup> Texto original: “and does so not by ignoring English but by constantly talking about it, making English innocent, giving it a natural and eternal justification, a clarity that is not that of a description but an assumption of fact. The myth of EIL deals not merely with the invention of English, but with the strategies that constantly keep that invention in place, with the relentless repetition of the stories and tales about this thing called English.” (Tradução nossa)

Para entender melhor como as línguas espanhola, inglesa e portuguesa passaram por diferentes representações ideológicas, é preciso recorreremos a alguns fatos históricos. Walter Mignolo (2003, p. 310) explica que “a expansão colonial e as heranças coloniais, no sistema mundial moderno e na dupla face da modernidade/colonialidade, criaram condições para se inventar um discurso sobre línguas que situa o linguajamento das potências coloniais acima de outras práticas linguísticas e culturais”. O autor concebe “linguajamento” como a ação de pensar e escrever entre as línguas. Ele menciona, como exemplo, o texto de Gloria Anzaldúa que articula três memórias linguísticas: espanhol, inglês e nahuatl.

Ao falar de “linguajamento” nos contextos mexicano e cubano, Walter Mignolo (2003) explica o conflito que havia entre Inglaterra e Espanha antes do período de luta pela independência de suas colônias. Nas palavras do autor,

a primeira fissura do sistema mundial colonial/moderno foi causada pelos conflitos entre a Espanha e a Inglaterra, quando o campo de forças e o conteúdo de seu imaginário começaram a mudar. A segunda desenvolveu-se em torno de uma rearticulação poderosa e complexa do sistema mundial colonial/moderno. Esses conflitos envolveram um império em decadência e outro em ascensão. (Mignolo, 2003, p. 314)

Ocorre uma assimetria de poder entre as línguas, na qual a produção do saber, a língua dos povos originários que vivem na América Latina estaria para o espanhol ou português assim como o espanhol/português estaria para o inglês, alemão ou francês etc. É preciso ressaltar que as dinâmicas moderno/imperiais desbancaram, em um primeiro momento, o português, espanhol e italiano como línguas de conhecimento e circulação mundial. Isso é o que se chama de primeira modernidade. Com o advento da revolução industrial e da hegemonia da Inglaterra, o inglês assume esse papel. Depois, é a entrada dos EUA na hegemonia mundial que reforça o lugar dessa língua, em detrimento de outras. A ideia de inglês como língua franca pode ser melhor compreendida dentro desta dinâmica.

Outro ponto importante destacado por Cláudia Rocha (2020) é que ao tentar enquadrar a língua inglesa a um conceito pré-determinado no currículo, pode-se reiterar uma antiga ideologia que dicotomiza “teoria e prática”, na qual, a prática só ganharia confiabilidade e sua aplicação apenas se justificaria a partir da existência de uma teoria e nunca o contrário. Para a autora, o uso do termo “viralizada” na BNCC - EF é inadequado e remete a uma estratégia de *marketing*. Neste sentido, “qualquer aprendizagem de línguas é, de fato, um grande investimento, e no caso do inglês como língua franca, o acesso a bens culturais mundiais é facilitado pelo seu uso” (Rocha, 2020, p. 53).

Considero que atribuir valor econômico às performances linguísticas, tornando-as produtos (“*commodities*”) institucionais está associado ao estudo de Judith Irvine (1989) sobre ideologias de linguagem. A autora (1989, p. 255) definiu ideologias de linguagem como “um sistema cultural (ou subcultural) de ideias sobre as relações sociais e linguísticas, juntamente com sua carga de interesses políticos e morais”, e são cruciais para a compreensão de toda a “gama de papéis da linguagem em uma economia política”. Irvine (1989) acredita que os fenômenos linguísticos estão inseridos na economia como práticas e mercadorias/objetos (“*commodity*”) e podem afetar a diferenciação social. Em outras palavras, podem denotar forças e relações de produção que constituem objetos de atividades econômicas. Nas palavras da autora:

a visão da economia que pode incorporar práticas verbais e produtos será útil para entender sistemas em que textos linguísticos podem se tornar propriedades alienáveis, e sistemas onde algumas formas de falar estão institucionalizadas e recebem recompensa financeira. (Irvine, 1989, p. 258).

Jan Blommaert (2010) menciona a mercantilização da língua(gem) focada no sotaque, criando um mercado no qual existiria uma nítida distinção entre o falar certo e errado, baseada na ordem da indexicalidade globalizada. Nesses complexos normativos são usadas as imagens de sucesso e fracasso, o inglês - língua que define a globalização - é o núcleo de tais ordens. No mesmo trajeto teórico-analítico, Elvira Arnoux (2023, p. 23) problematiza que

a política linguística neoliberal acentua a socialização das elites em inglês. E nos outros casos seu ensino se destina a criar consumidores e se assenta no imaginário de que é um veículo para a mobilidade social e econômica. A vontade de criar consumidores se expressa na notável expansão do ensino de inglês mas na pouca qualidade desse ensino para a maioria das escolas públicas.<sup>39</sup>

Os discursos dos documentos oficiais da reforma do Ensino Médio apresentam uma proposta de uma educação mais neoliberal e uma formação para o mercado de trabalho (Considera, 2019; Szundy, 2019). Nessa perspectiva, a escolha pelo ensino obrigatório da língua inglesa no novo EM está associada à ideia de que tais conhecimentos podem funcionar como “*commodities*” ou “produtos” (Signorini, 2013, p.77) que podem ser incorporados e úteis para o futuro do jovem no mercado de trabalho. Segundo Inês Signorini, “a ideologia linguística

---

<sup>39</sup> Texto original: “la política lingüística neoliberal acentúa la socialización de las elites en inglés. Y en los otros casos su enseñanza se destina a crear consumidores y se asienta en el imaginario de que es un vehículo para la movilidad social y económica. La voluntad de crear consumidores se expresa en la notable expansión de la enseñanza de inglés pero en la poca calidad de esa enseñanza para la mayoría de las escuelas públicas.” (Tradução nossa)

do globalismo também atribui ao inglês a função de garantir posicionamentos de maior status e poder”. É o que para ela justifica a proliferação de oferta de versões globalizada da língua inglesa, isto é, língua internacional, franca, de negócios, da internet, da ciência e do turismo.

Sob esse crivo, as instituições educacionais inserem outros conhecimentos em segundo plano (caráter optativo) por não considerarem importantes “produtos de consumo”. Com efeito, esses conhecimentos são excluídos das políticas linguísticas e educacionais desenvolvidas pós marcos legais. Por exemplo: desenvolvimento de materiais e livros didáticos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), formação docente, (re)elaboração curricular, editais para contratação de professorxs ou concursos públicos etc. Vale lembrar que essas práticas envolvem investimentos financeiros, acordos comerciais entre instituições e países e a injeção de recursos para a implementação das políticas linguísticas e educacionais.

Ao final de sua análise, Paula Szundy (2019, p. 146) constata que “o status de inglês como língua franca na BNCC parece, portanto, estar a serviço do neoliberalismo”. A autora traz como exemplo a habilidade (EF09LI17) que menciona as benesses da globalização e do inglês como língua de comunicação, no entanto, não se questionam as consequências da expansão da língua inglesa no mundo bem como quem teria acesso (ou não) ao conhecimento produzido em língua inglesa.

Notamos que na BNCC - EM, as ideologias de linguagem problematizadas por Paula Szundy (2019) e Claudia Rocha (2020) são reiteradas via discursividades que envolvem a concepção instrumental de ensino de língua inglesa.

### **1.3.1 Ideologias de linguagem na BNCC do Ensino Médio. Por que fica inglês?**

O texto da BNCC do EM (Brasil, 2018) é uma continuidade da etapa anterior, no entanto, apresenta outra arquitetura curricular. São sete competências da área de Linguagens e suas tecnologias e em cada uma delas há um conjunto de habilidades específicas que podem ser desenvolvidas por área ou componente curricular (disciplina). Na competência quatro está determinado que é preciso:

#### **Excerto 03**

#### ***Competência 4***

*Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.*

No texto do excerto 03 não há menções a quais línguas docente e discente podem optar pelo ensino e aprendizagem formal. Fato que considero muito positivo, especialmente quando no trecho destacado se relaciona língua a fenômeno [(geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo]. Nota-se uma concepção de ensino e de língua que ultrapassa o viés estruturalista, de Saussure e gerativista, de Chomsky. Na concepção saussuriana, a língua seria vista apenas como um sistema composto por signos (significante e significado), enquanto que na chomskyna haveria uma gramática universal e condições de aprendizagem a partir de um ideal de falante-ouvinte nativo<sup>40</sup>.

Quando se mencionam valores “identitários”, “enfrentamento de preconceitos” e língua enquanto “fenômeno”, a competência 4 nos reafirma que a língua perpassa por perspectivas mais progressistas, bakhtinianas, freirianas e humanísticas, na qual aprendê-la corresponderia a uma formação, de fato, mais humana e integral. A concepção de língua enquanto *fenômeno* fluido e *sensível*, no qual se *reconhecem as variedades e expressões identitárias*, livres de *preconceitos* corresponde, em outras palavras, significa que na prática poderíamos abordar os diferentes gêneros textuais discursivos e suas infinitas possibilidades nas esferas sociais (visão bakhtiniana). Ao mesmo tempo, essa competência reitera um ensino que problematiza e questiona as diversas opressões existentes na sociedade (visão freiriana) e nos convida a acolher os diferentes grupos sociais marginalizados (orientação humanística).

Nas habilidades da competência específica 4, vemos que há menções exclusivas à língua inglesa. Ao mencioná-la, o documento prescreve, regula, ordena e regulamenta sobre qual língua professorx e estudante devem ensinar e aprender. Mais do que isso, normatiza como o processo deve acontecer, ou seja, por quais habilidades estudante e professorx devem passar ao longo da etapa do EM.

De acordo o documento, as habilidades devem ser progressivas, ou seja, haveria uma sequência, prescrita pela BNCC, em que x docente planeja as aulas para desenvolvê-las com xs estudantes e ao final da etapa presume-se que tenham sido desenvolvidas habilidades e competências específicas e da área. Vejamos as três habilidades específicas:

#### **Excerto 04**

---

<sup>40</sup> Veremos um pouco mais sobre tais concepções de língua no próximo capítulo.

(EM13LGG401)<sup>41</sup> Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo. BNCC - EM

(Brasil, 2018, p. 494)

Enquanto na competência 04 [excerto 03] notamos que a não menção diretiva sobre qual língua ensinar/aprender nos permite vislumbrar escolhas e autonomia pedagógica, nas habilidades específicas dessa competência [excerto 04], nota-se uma perspectiva menos democrática de ensino e aprendizagem. É notável, também, que as pessoas que redigiram e estruturaram essa sequência de habilidades, parecem desconhecer a realidade escolar pública brasileira, bem como desconsideraram as mais de 12 milhões de contribuições de docentes e profissionais da educação.

Quando observamos a semântica das palavras usadas nas 3 habilidades, parece não haver um [conjunto orgânico e *progressivo* de **aprendizagens essenciais**], tal qual o prometido no texto curricular, que auxiliaria x profissional na escola. É uma miscelânea de termos que recuperam diferentes e divergentes concepções de língua e abordagens de ensino e aprendizagem.

Em um primeiro momento, a emissão de enunciados como: [analisar criticamente], [compreender línguas enquanto fenômenos], [geopolítico, cultural, social], [sem preconceito linguístico], [respeito aos usos das línguas dos interlocutores] nos levam a entender que a abordagem de ensino considerada nas duas primeiras habilidades é freiriana por tratar-se de “uma conscientização crítica sobre o mundo social” (Queiroz, 2020, p. 09), é vista como língua de contato (Pratt, 2013), pois pressupõe movimentos de encontros entre comunidades e, decolonial (Mignolo; Walsh, 2018, p. 157) por sugerir pautas [geopolítico, histórico, sem preconceitos linguísticos etc] que atravessariam “questões de raça oriundos da matriz colonial de poder”. Repare que os textos das habilidades 401 e 402 parecem paráfrases do texto da competência 04.

---

<sup>41</sup> Esse código alfanumérico representa essa habilidade, foi idealizado pelo governo federal e replicado nos documentos curriculares estaduais e nas coleções dos livros didáticos do NEM (edital PNLD 2021). Trata-se de um código que identificará esse enunciado e seria “universal”, ou seja, qualquer profissional da educação ao visualizá-lo saberia a qual habilidade se refere. Na BNCC, explica-se cada letra e número. EM = Ensino Médio; 13 = etapa escolar, da primeira a terceira série; LGG = área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias; 4 = quarta competência da área e, 403= corresponde à terceira habilidade da competência 4.

Observamos na sequência, a terceira habilidade (403) que numericamente deveria progredir as habilidades 401 e 402, entretanto, se direciona a uma concepção instrumental em que a língua é vista como estrutura ou sistema. Vale salientar que essa habilidade é a única em que o termo “inglês” aparece explicitamente. Ela nos leva à ideia de um estudo da língua pela língua, descartando as possibilidades de abordagem crítica explicitadas nas habilidades anteriores.

Sobre a concepção de língua, Claudia Rocha (2020, p. 53) assevera que “a língua inglesa nunca deve ser representada em um sentido instrumental por um documento normativo como a BNCC-EF, visto que tal fato traz implicações no uso da língua e nas estratégias utilizadas para o seu aprendizado”. Em suma, as concepções de ensino e ideologias de linguagem seguem similares às das habilidades presentes no EF, problematizadas pela autora.

Seguindo esse raciocínio e a reflexão da autora, notamos que “fazer uso”, “usos”, “usuários” e “funções”, termos presentes na habilidade EM13LGG403, são ações e estratégias de ensino que direcionam para uma abordagem comunicativa da língua. Em outras palavras, se a concepção de língua é instrumental, a abordagem de ensino, ou seja, o como ensinar, vai mudar completamente.

Paula Szundy (2019, p. 139) analisou os grupos verbais das 10 competências gerais da BNCC. Para a autora, mesmo introduzidas pelo verbo “utilizar”, as competências “não parecem evocar o caráter utilitário de formar contingentes de mão de obra resilientes para o mercado de trabalho”, ao contrário pressupunham um “posicionamento crítico sobre os e os efeitos dos usos que fazemos de recursos semióticos diversos no mundo social.” Ela notou que as competências ora se inscrevem na ideologia neoliberal, ora apontam para ordens ligadas às vertentes sócio-históricas de linguagem e dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa hibridização também ocorre na abordagem comunicativa que considera como importantes: o significado, a função, os elementos contextuais e o estímulo à comunicação entre aprendizes (Richard; Rodgers, 1998). Em um primeiro momento, ao analisar os pressupostos da abordagem comunicativa do ensino, parece ser algo inovador. Porém, esse processo está centrado na experiência e desempenho do estudante. Podemos encontrar diversas problemáticas quando incluímos essa concepção de língua e de ensino e aprendizagem em escolas públicas brasileiras:

1. Foca na “competência linguística” (Hymes, 1995, p. 29). Para Dell Hymes, a competência linguística diz respeito ao “conhecimento tácito da estrutura da língua, ou seja, o conhecimento geralmente não consciente ou impossível de explicitar de maneira espontânea, entretanto necessariamente implícito no que o falante-ouvinte (ideal) tem capacidade de

dizer”<sup>42</sup>. O ensino da língua pela língua, enquanto estrutura e sistema, pode excluir pautas sociais importantes para a formação integral dx jovem, anulando discussões que podem contribuir para uma formação crítica e cidadã (Silva; Reis, 2020). É a contradição da lei do NEM que prevê aumento de carga-horária, de escolas em tempo integral, com formação integral (aprender a conhecer, ser, conviver, fazer), no entanto esse compromisso com a educação integral, não está respaldado na BNCC, em razão de que o documento não apresentou um desenho curricular nem baseado, nem favorável à educação integral e integrada. (Bittencourt, 2019) e;

2. A atuação linguística, para Dell Hymes (1995), corresponde a algo mais explícito e se relaciona com os processos de codificação e decodificação. Aparentemente, esse último conceito de atuação se ligaria a um conteúdo sociocultural. Contudo, versa essencialmente sobre a análise gramatical, e não na interação social. Existiriam nestes conceitos restrições às noções de comunidade homogênea, conhecimento perfeito e independência dos fatores socioculturais. Considera-se um contexto ideal de aprendiz/falante e aprendizagem, em que seria necessário realizar investimentos na estrutura da sala de aula, nos materiais didáticos, nos recursos, no tempo disponibilizado, no número de estudantes por sala, nas condições salariais de docentes etc. A Reforma do EM é apenas curricular e não estão previstos tais investimentos.

Esses dois aspectos analíticos resultam na ideologia de que aprender uma língua não vai além da função comunicativa, produzindo questionamentos tais como: “Por que eu tenho de aprender inglês, se eu não quero sair do Brasil e nem quero falar com estrangeirxs?”

Nesse sentido, gostaríamos de evidenciar que essa hibridização conceitual de língua desvela o apagamento da promoção das perspectivas freirianas, decoloniais ou críticas de ensino de línguas. Ademais, dificilmente uma profissional que pensa consoante a uma concepção instrumental de língua poderia promover perspectivas de ensino que avancem para o ensino integral, crítico e reflexivo. Paula Szundy (2019, p. 139) percebeu

o apagamento de reflexões sobre o papel dos usos que fazemos de recursos semióticos na promoção de iniquidades sociais e na hierarquização de determinadas práticas em detrimento de outras. Ao coincidir com a falta de menção e/ou problematização na versão final da BNCC de questões de identidade de gênero, sexualidade e racismo, entre outras, esse silenciamento parece responder tanto a uma guinada mais conservadora na sociedade brasileira quanto a ideal neoliberal de que o desenvolvimento de certas competências garantirá a produção de conhecimentos socialmente valorizados, a cooperação e a resolução de problemas e conflitos.

---

<sup>42</sup> Texto original: “(...) conocimiento tácito de la estructura de la lengua, esto es, el conocimiento generalmente no consciente o imposible de explicitar de manera espontánea, pero necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente (ideal) tiene capacidad de decir.” (Tradução nossa)

Além disso, percebemos que tanto excerto 02, da reportagem de 2015, onde está escrito [*A maioria das empresas não é gerenciada por brasileiros, como vou tratar com um gerente se não falamos a mesma língua? Como vou mandar meu filho estudar fora se ele não fala inglês?*], como no excerto 03, texto da BNCC - EM, habilidade 403, onde está escrito [*fazer uso do inglês como língua de comunicação global*] materializam discursivamente a ideologia que relaciona língua e cultura. Nos enunciados em que há “estudar fora”, “tratar com um gerente não brasileiro” e “língua de comunicação global” pressupõem a existência de um país ou mais países onde a língua inglesa é considerada essencial para se comunicar com pessoas de outra(s) cultura(s). A concepção de língua está diretamente ligada à fala e a comunicação [não fala inglês, não fala a mesma língua], a um território geográfico e econômico [estudar fora, empresas gerenciadas por estrangeiros] e a cultura [tratar com um gerente estrangeiro].

Claudia Rocha (2020) afirma que essa é uma das ideologias mais fortes sobre a língua inglesa na qual se considera que ao aprender inglês a pessoa se sente identificada pela cultura de países hegemônicos (ex. Inglaterra e Estados Unidos). No caso dos enunciados emitidos na reportagem, falar inglês serviria para interagir com outras pessoas, viajar para fora, conhecer culturas e “entender” o que o patrão está falando para melhor atendê-lo ou servi-lo.

Acredito que a escola deveria ser o espaço onde o docente teria autonomia para desconstruir essa perspectiva de ensino e não reproduzi-la, uma vez que essas concepções de língua e de ensino acentuam as diferenças sociais, étnico-raciais e culturais. Conceber a língua como instrumento de comunicação global, sem análise crítica, serve para atender “a ideologia linguística do globalismo” (Signorini, 2013) que atribui ao inglês a função de garantir posicionamentos de maior status e poder”, como “*commodities*” ou “produtos” (Signorini, 2013, p.77) que podem ser incorporados e úteis para o futuro do jovem no mercado de trabalho.

Interessante notar que no *site* do INEP, quando são apresentadas as 10 competências gerais da BNCC, em formato infográfico, ou seja, textos visualmente explicativos e informativos com elementos não verbais (imagens, figuras etc.), encontrei para a competência geral quatro, direcionada justamente à área da Linguagem, a seguinte representação gráfica da “comunicação”:

**Figura 05 - Infográfico da competência geral 4, sobre comunicação, associada a linguagens**



Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>> Acesso em: 14 fev. 2023

Trata-se de uma cabeça, representada como humana (com olhos e boca), onde nessa região estaria o símbolo da emissão de um enunciado, similar a um alto falante. Essa representação gráfica da ideia de “comunicação” não é nova. Mary Louise Pratt (2012) problematiza o efeito do “Circuito de fala” de Saussure.

**Figura 06 - Circuito de fala.**



Fonte: Curso de linguística geral, Saussure, 1915. (Pratt, 2012, p. 17)

A autora descreve o circuito de fala de Saussure como uma figura que apresenta duas cabeças, lidas como seres humanos (com olhos, nariz, ouvidos e boca). A fala para B, B escuta e, em seguida, responde A. Essas ações estão representadas por traços pontilhados e setas, indicando o caminho da interlocução (figura 06). O circuito de fala representa o movimento da comunicação entre duas pessoas. Já no infográfico das 10 competências gerais da BNCC, presente no *site* do INEP, sequer existiria o pressuposto da interação. Considero que o retrocesso é ainda maior, uma vez que na figura 05 não há interlocução e interlocutorx B. Apenas a representação gráfica de uma pessoa e sua enunciação. A ideia de comunicação na figura 05 retrocede, posto que há apenas o processo de emitir um enunciado, ou consoante a reportagem, utilizar uma língua(gem), anulando a ideia da resposta, do escutar e interagir com outra pessoa.

Mary Louise Pratt (2012) ainda problematiza que no circuito de fala, são descaracterizadas as identidades interlocutoras em termos de cor, idade, etnia, religião, gênero, classe socioeconômica etc. Para a autora, as figuras podem até ser, socialmente, lidas como do gênero masculino se considerarmos os padrões binários convencionados socialmente, sobre o feminino e o masculino.

Enquanto a autora promove tais reflexões sobre o circuito de fala de Saussure, constato que, a partir da análise da imagem do infográfico do NEM, se retrocedem as perspectivas, inclusive, estruturalistas de ensino, anulando o processo de interlocução e reduzindo a ideia de comunicação a apenas “falar”, tal qual Ismael Ribeiro, defende na reportagem do *site* da SEDUC/AM. Trata-se de uma concepção de língua como código, ideologia do monolinguismo que se contrapõe a linguística de contato (Pratt, 2013) que seria,

uma linguística que descentralizasse a comunidade, que colocasse em seu centro a operação da linguagem através das linhas de diferenciação social; uma linguística que focalizasse os modos e zonas de contato entre grupos dominantes e dominados, entre pessoas de diferentes e múltiplas identidades, falantes de diferentes línguas; que focalizasse o modo como essas/es falantes se constituem umas/uns às/aos outras/os relacionalmente e na diferença, como encenam diferenças na língua. (Pratt, 2013, p. 452)

Além disso, esse discurso resgata a ideologia de inglês como língua franca e globalizada, sobre o qual, o “sair para fora” e “não ser brasileiro” corresponderia apenas ao inglês. Por que “sair para fora” e “não ser brasileiro” implicaria em aprender inglês?

A respeito das abordagens de ensino de línguas, a preocupação é tão histórica e intensa que, segundo a reportagem, o estudante Ismael Ribeiro, no excerto 02, alega: [E se for esse inglês que está hoje na sala de aula, pode tirar, porque ninguém sai falando nada.] Essa advertência sobre a abordagem de ensino de inglês é resultado de uma longa trajetória educativa, marcada por insucessos na aprendizagem de língua inglesa. Podemos pressupor que ao dizer “esse inglês”, Ismael se refere a:

#### **Quadro 06 - Concepção de ensino de inglês.**

Esse inglês = abordagem de ensino estruturalista (conjugação do verbo To be) e descontextualizada
---------------------------------------------------------------------------------------------------

Embora a “abordagem de ensino estruturalista” esteja implícita, a concepção de ensino focada na norma linguística, infelizmente, já é um estigma histórico no ensino de inglês no Brasil. Claudia Rocha (2020) apresenta a “norma linguística” como uma categoria ideológica. De acordo com a análise da autora, no documento, sugere-se que os usos não podem ser tratados somente como uma curiosidade.

Para Claudia Rocha (2020), existe uma visão idealizada de aprendiz e ensino, na qual as responsabilidades são atribuídas exclusivamente ao grupo docente. Essa ideologia sobre a norma linguística, aplicada à língua inglesa, além atribuir responsabilidades, que muitas vezes estão fora do alcance docente, pode reduzir a perspectiva de ensino de inglês à gramática e memorização de vocabulário, exercícios relacionados à norma padrão.

As ideologias que levaram à obrigatoriedade do inglês seguem direções distintas (mas não opostas) das ideologias que levaram à obrigatoriedade da oferta do espanhol em 2005 e à revogação da lei de oferta obrigatória do espanhol. Elias Silva (2022, p. 193) pontua a existência de muitas pesquisas que indicam a transformação da língua inglesa “em ‘mercadoria’, altamente valorizada no Brasil, principalmente a partir das últimas décadas do século XX”. Enquanto isso, “o espanhol, a língua nacional da maior parte de nossos vizinhos latino-americanos, vem passando por um processo acelerado de deslegitimação por meio de ações político-linguísticas implementadas pelo Estado Brasileiro nos últimos anos”. Vejamos, na seção seguinte, um pouco mais sobre isso.

### **1.3.2 Ideologias de linguagem no NEM: Por que sai espanhol?**

A publicação da lei de oferta obrigatória de espanhol em 2005, trouxe um impacto entre os pesquisadores e especialistas dessa área de ensino e exigiu um grande esforço para entender as razões que levaram àquela situação inédita e surpreendente para todas as pessoas que se dedicavam ao ensino do espanhol no Brasil. Nesse período, recém ingressei na Faculdade de Letras da UFG, para iniciar o curso de licenciatura em língua espanhola. Desconhecia a lei e a trajetória da língua espanhola em Goiás e no Brasil, bem como o futuro que me esperava pela frente.

Segundo Neide González (2010), existia uma preocupação em traçar caminhos e possibilidades para que a oferta do ensino da língua espanhola no Brasil não estivesse atrelada

a questões de mercado de trabalho, tendo em vista o peso do acordo Mercosul. A autora (2010) afirma que recebeu um convite da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para escrever as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006) junto a Isabel Eres Fernández que contaram com a leitura crítica de professorxs de diversos níveis e diferentes regiões. Este documento era como um guia para xs professorxs que atuavam no ensino de espanhol nas escolas. Além disso, auxiliou na regulamentação do ensino dessa disciplina. Assim, logo na introdução das OCEM, temos a representação de que ensinar espanhol é também,

um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [o espanhol] pode e deve ocupar no processo educativo (...) trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (Brasil, 2006, p. 128)

Na citação, se evidencia o papel educador e formativo e uma concepção de ensino de espanhol voltada para a construção de significados, levando x estudante a se ver e constituir como sujeitx a partir do contato com a diversidade. As pessoas que integravam esse movimento de ensino de língua espanhola não enxergavam a língua apenas como “um mero instrumento para o mercado de trabalho, como um signo de status social ou ainda como um conjunto de saberes técnicos que se deve dominar para aplicar com fins específicos” (Barros; Costa, 2010, p. 10) mas, acreditavam que

o Espanhol no Ensino Regular tem uma função muito mais ampla – a de educar e formar cidadãos –, possibilitando contatos e encontros culturais relevantes e, mais que ensinar um código, promover uma educação linguística, discursiva e intercultural.

Nas OCEM se oferecia uma ampla reflexão sobre o ensino de espanhol e se defendia uma concepção crítica de ensino de línguas estrangeiras/adicionais, com uma formação reflexiva e cidadã (Brasil, 2006). Diante da pluralidade cultural que caracterizava essa língua, no documento se questionava “Como ensinar espanhol, essa língua tão plural...?” (Brasil, 2006, p. 134). Nesse sentido, x professorx seria umx articuladorx de vozes que representam realidades diversas e policêntricas e a variação linguística “não seria um fato marginal, mas constitutivo das línguas” (González, 2010, p. 31).

É provável que essa concepção de ensino de espanhol focada na formação crítica e reflexiva não sirva à ideologia que marca a BNCC e o NEM, voltada para o mercado de

trabalho. E assim, a língua espanhola não fosse vista como essencial para esse “novo perfil de jovem” do NEM.

Essa representação de uma língua desnecessária e descartável como componente curricular não é nova. Advém da ideia de que falar/aprender espanhol é “fácil” por acreditarem que se parece com o português. Portanto, não seria necessário estudá-la, pois para xs brasileirxs, falantes de português, existiria uma falsa “sensação de competência espontânea” (Celada, 2002) ao falarem espanhol. Contudo, assim como qualquer língua, “requer esforço e estudo, para que seja possível superar estágios de interlíngua bastante conhecidos de todos os que atuamos como professores e pesquisadores nessa área” (González, 2010, p. 36).

Além dessas concepções de “língua fácil” e “não precisa ser estudada”, durante o mestrado realizei uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental II para compreender quais representações elxs tinham sobre os países que têm o espanhol como língua oficial na América e sobre aprender espanhol. Ao entrevistá-lxs, obtive enunciados que colocaram as línguas espanhola e inglesa em posição assimétrica de poder: “inglês é mais sofisticado e universal”, enquanto que “o espanhol seria língua de um povo pobre, sofrido e que não tem nada” (Reis, 2014, p. 113). São ideologias de linguagem que fazem alusão ao campo econômico (sofisticado X pobre), atravessam o ensino das línguas e contribuem nas políticas linguísticas e educacionais do país.

Vale ressaltar que, neste caso, aprender espanhol não atenderia à ideia de “sair para fora”, uma vez que trata-se de um “fora” marginalizado. Em seu estudo sobre as relações assimétricas de poder entre as línguas, fruto da perspectiva colonial/moderna, Walter Mignolo (2003, p. 316) destaca que “os que defendem o inglês desprezam o espanhol e a posição marginal ocupada por ele. Consequentemente, tentam situar-se na corrente dominante por meio da língua e usam o inglês.”

Reitero que em momento algum, estamos posicionando as línguas inglesa e espanhola como opostas, sobre as quais a existência de uma, anularia a outra. O que tenho me questionado, enquanto professora e pesquisadora, é: quais são os motivos que levam as pessoas a fazerem essa oposição? Por que a oferta de uma língua estrangeira tem de pressupor a revogação ou anulação de outra? Quais ideologias levam a colocar por lei a oferta obrigatória de uma língua, seja via MP ou um PL debatido por cinco anos no congresso brasileiro, como foi o caso da língua espanhola?

As problematizações apontadas nas OCEM (Brasil, 2006) que embasaram a formação docente e discente mais crítica e menos instrumental bem como as ideologias de linguagem sobre as línguas espanhola e inglesa, abriram espaço para a implementação de um novo Ensino

Médio preocupado em ensinar inglês para o mercado de trabalho e para as tecnologias digitais, com vocabulário e termos neste idioma. Como vimos em estudos que antecedem esta investigação, a noção de competências, mencionada na BNCC, está diretamente ligada às exigências do mundo do trabalho no século XXI e a um novo perfil de trabalhadora (Bittencourt, 2019).

As OCEM (Brasil, 2006) propuseram uma reflexão sobre o ensino de inglês para além da ideia de local e global, língua franca ou conhecimentos na informática - ideologias de linguagem amplamente defendidas e reproduzidas na BNCC (Rocha, 2020). Para este documento, a concepção de ensino de inglês na educação pública e no ensino médio poderia ser mais ampla, ou seja,

quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores. (Brasil, 2006, p. 96)

Ao analisarmos as habilidades específicas da competência quatro, na BNCC - EM, notamos que além de ter apagado por completo qualquer concepção de língua e abordagem de ensino sobre a língua espanhola, o novo ensino médio perdeu o sentido de formação crítica e cidadã na língua inglesa para dar lugar a uma educação bancária (Freire, 1987, p. 38) e utilitarista em que a formação da jovem está centrada no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (D’ávila, 2018; Nogueira, 2022).

Consoante o documento normativo, esses elementos são considerados importantes para solucionar demandas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania. Na concepção freiriana, a educação bancária, a qual o autor critica, se fundamenta no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação.”

Em suma, nesta seção, foram analisados, de maneira integrada, os discursos presentes em um evento reportado pelo *site* SEDUC/AM em 2015, as habilidades específicas da competência quatro da BNCC - EM (Brasil, 2017), e o infográfico publicado no *site* do INEP sobre as dez competências gerais da BNCC. Nestes instrumentos linguísticos (Arnoux; Bein, 2015), identificamos ideologias de linguagem do inglês como fetiche (Bein, 2012), como língua franca, a relação língua e cultura, norma linguística (Rocha, 2020), a língua como código e a

ideologia do monolinguismo (Pratt, 2012) e a concepção instrumental de ensino a serviço de uma formação fragmentada e para o mercado de trabalho (Bittencourt, 2019). Tais ideologias de linguagem estiveram presentes em discursos e documentos durante as passagens dos governos de Rousseff e Temer.

No próximo capítulo, vamos para a segunda categoria “Virada Temer - Bolsonaro (2018 - 2022) e o “Mercosul ideológico”, onde problematizo os discursos do ex-ministro do governo Bolsonaro, Paulo Guedes. Reflito também sobre como as representações (geo)políticas impactaram no Mercosul educacional e nas políticas linguísticas e como elas reiteram ideologias de linguagem sobre os países que têm a língua espanhola como oficial na América do Sul.

## CAPÍTULO 2

No capítulo 2, minha análise se iniciou em documentos publicados e discursos emitidos a partir do final de 2018, período caracterizado pela transição dos governos Temer e Bolsonaro. Analisei uma entrevista do ex-ministro da economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes. Um dos pouquíssimos ministros que ficou até o fim do mandato. Fiel escudeiro do ex-presidente, vemos em seus discursos muitas afinidades ideológicas, especialmente quando a pauta é “países que fazem fronteira com o Brasil, fazem parte de acordos econômicos (como o Mercosul) e têm a língua espanhola como idioma oficial na América do Sul”. Fecho o recorte temporal em 2020, analisando as concepções de língua e educação e as ideologias de linguagem presentes nas DCNs para uma educação plurilíngue (Brasil, 2020), documento que compôs as orientações do NEM, durante o governo Bolsonaro.

### 2. Virada Temer - Bolsonaro

Enquanto a virada Rousseff - Temer se caracterizou por um longo processo de idealização do NEM, a virada Temer - Bolsonaro é caracterizada por um intenso trabalho de implementação da reforma curricular no MEC e nas secretarias de estado da Educação. Para implantar o NEM, os vinte e seis estados e o Distrito Federal (DF) formaram grupos internos de redatorxs, coordenadorxs e articuladorxs que atuaram em duas etapas:

1) A construção do documento curricular estadual com base nas aprendizagens essenciais, competências e habilidades dispostas na BNCC – etapa Ensino Médio (BRASIL, 2018), ação prevista para ter sido concluída até o final de 2020<sup>43</sup>.

2) A implementação do NEM em escolas piloto, iniciadas em 2022 em Goiás, a partir da primeira série dessa etapa e, nos anos subsequentes, ocorreria gradativamente até completar todo o EM. Além disso, durante a segunda etapa da reforma, as equipes escolares participaram, em 2022, de formações *online* e/ou presenciais (a depender do contexto pandêmico) sobre o novo EM, a BNCC e o DC-GOEM (Goiás, 2021).

---

<sup>43</sup> Alguns estados do Brasil concluíram a escrita do documento curricular estadual em 2021. Em Goiás, o novo Documento Curricular para Goiás, etapa Ensino Médio (DC-GOEM), foi homologado pelo Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO) no dia 15 de outubro de 2021.

Ressalto a evidência desses fatos por ter participado da equipe do Programa BNCC em Goiás, entre 2018 e 2020. Como afirmei no capítulo anterior, ingressei na equipe de redatorxs do DC-GOEM e participei de formações, ofertadas por setores privados no MEC sobre a arquitetura do NEM, os Itinerários Formativos (IFs) e o projeto de vida. Esse programa tinha por objetivo levar adiante o NEM em todos os estados. Embora não tivessem habilidades específicas para a língua espanhola na BNCC, houve um gesto de resistência em Goiás ao me incluírem como redatora de Língua Espanhola na equipe de elaboração do currículo estadual. O DC-GOEM foi aprovado e homologado com a manutenção desse componente curricular na FGB, junto à língua inglesa, na área de Linguagens e suas Tecnologias.

O processo de implementação do novo EM produziu uma relação conflituosa entre a inclusão do inglês e a exclusão do espanhol, como se ambos não pudessem ocupar o mesmo espaço no currículo escolar. As escolas particulares e públicas dos municípios goianos retiraram a língua espanhola dos ensinos fundamental e, aos poucos, foram retirando do EM para colocar outros componentes do novo EM: Projeto de Vida, Itinerários Formativos técnico e profissionalizante e mais aulas de português e matemática. Alice Souza (2019, p. 77) apontou alguns impactos pós BNCC - 2018, a médio e longo prazo na educação brasileira, repercutindo até mesmo no ensino superior:

- Diversificação e flexibilização do ensino médio - a partir de parcerias com empresas privadas e instituições de formação técnica e profissionalizante, seria possível oferecer aos estudantes cursos que poderiam ser incluídos na carga-horária do EM, garantindo créditos suficientes para a conclusão desta etapa escolar.
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adequações nos novos materiais didáticos - novos editais do PNLD foram publicados para elaboração de livros didáticos por área de conhecimento, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, e não mais por disciplinas.
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - lançamento de novos editais para elaboração de questões que poderiam compor o novo ENEM. Em conformidade a proposta dos governos Temer-Bolsonaro, a prova seria dividida em duas etapas: a primeira para a FGB com todos os componentes curriculares, menos a língua espanhola, e a segunda etapa, sobre os itinerários formativos, consoante escolha do estudante.
- Formação docente em nível superior (inicial e continuada) - a formação em nível superior passaria por uma reformulação para atender à nova arquitetura do Ensino Médio, com

formação inicial/continuada por área de conhecimento e por competência e habilidades. O MEC lançou, via resolução, em outubro de 2020, a BNC para formação continuada docente<sup>44</sup>.

- Sistemas de avaliação - o currículo elaborado com foco nas competências e habilidades visava atender a uma formação para resultados de aprendizagem em Sistemas de Avaliação Externa (SAEB, SAEGO em Goiás), apontando também para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Reafirmo que o NEM foi, na verdade, apenas uma reforma curricular do EM. Acredito que essas ações educacionais e linguísticas poderiam ter acentuado os abismos socioeconômicos entre xs jovens tendo em vista que oportunizar apenas uma LE (no caso, o inglês) em um sistema público e gratuito de ensino, em detrimento de uma formação plurilíngue afetaria estudantes que não têm condições de pagar para aprender outras línguas estrangeiras.

As ideologias de linguagem, concepções de língua e educação dos documentos oficiais se materializam em formações, orientações, mudanças curriculares e imposições nas redes escolares. Jonathan Rosa e Christa Burdick (2017, p. 108) afirmam que “as ideias sobre língua são sempre parciais, assim como todas as visões vem de algum lugar” e que os estudos sobre a ideologias de linguagem “têm buscado examinar os modos que nossas noções de senso comum sobre língua são sempre situadas, enviesadas e o resultado de processos históricos e contemporâneos”.

Os documentos curriculares, os dispositivos legais bem como outras materializações da discursividade que tenho analisado desde o capítulo anterior refletem a política linguística do Estado, elaborados com base em ideologias de linguagem. As políticas linguísticas são as ações/intervenções sobre a língua(gem), bem como sobre formas de expressão de uma língua ou variedade, determinadas pelas relações de poder entre os sujeitos (autoridades) e seus grupos sociais.

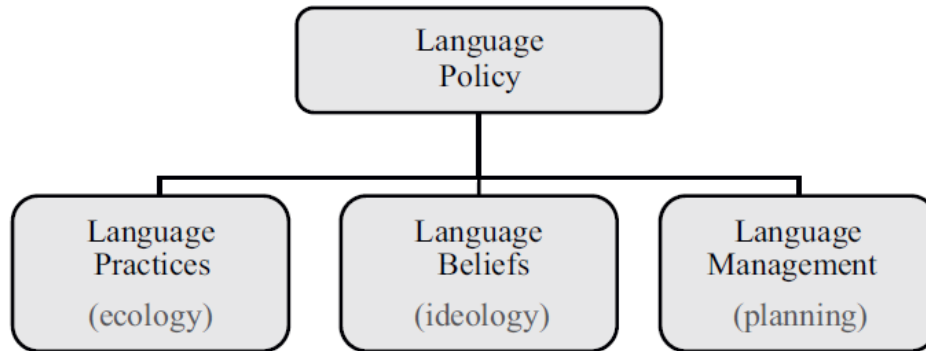
Bernard Spolsky (2004 citado por Shohamy, 2006) apresenta uma definição mais ampla de política linguística, na qual incorporam-se: ideologia, ecologia e gestão. O autor defende a existência de uma relação complexa entre esses três componentes (figura 07). Segundo Elana Shohamy (2009), Bernard Spolsky (2004) oferece uma compreensão mais completa e abrangente sobre o que realmente se define como política linguística, na qual as práticas estão relacionadas a como as línguas são realmente usadas; as ideologias se referem ao que as pessoas e principalmente xs elaboradorxs de políticas (acrescento documentos, currículos, diretrizes

---

<sup>44</sup>Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>> Acesso em: 04 jan. 2022.

etc.) pensam e acreditam sobre a linguagem; e a gestão refere-se às formas de manipulação das línguas.

**Figura 07 - Política Linguística segundo Bernard Spolsky (2004)**



Fonte: Shohamy, 2009, p. 53.

A virada Temer - Bolsonaro foi marcada por uma “corrida” para colocar em prática o que foi idealizado pela MP nº 746 (Brasil, 2016b) e pela lei nº 13.415 (Brasil, 2017). São incorporadas nestes governos, as práticas linguísticas (ecologia), as crenças (ideologia) e a gestão (planejamento).

As leis e documentos aprovados para a reforma educacional constituem no que a autora denomina gestão (planejamento). Louis-Jean Calvet (1996) afirma que a lei é um dos principais instrumentos de planejamento linguístico, ou seja, “não existe planejamento linguístico sem um aspecto jurídico.”<sup>45</sup> (Calvet, 1996, p. 30). No caso da lei do NEM, da BNCC e dos demais documentos da reforma são apresentadas as orientações e normativas, e se descreve como determinado grupo social representa a língua, ou seja, suas crenças e ideologias de linguagem sobre a língua inglesa.

Até aqui, vimos que foram mobilizadas, no imaginário das pessoas que compõem a classe média brasileira, as ideologias de inglês como língua franca, do mundo globalizado, para o mercado de trabalho e garantia de sucesso profissional, uma visão instrumental e neoliberal de ensino. E notamos que o mesmo aconteceu em outros países emergentes. No caso do Brasil, o poder político privilegiou a língua inglesa ao impô-la a uma maioria, via marco jurídico.

As práticas linguísticas ou ecologia referem-se a como as línguas são realmente usadas. Elana Shohamy (2009, p. 53) não focou na relação ideologia, gestão e prática. A autora focou nos mecanismos “usados para alterar as políticas, alguns abertamente, outros encobertos, alguns

<sup>45</sup> Texto original: “no existe planificación lingüística sin un aspecto jurídico”. (Tradução nossa)

explícitos e abertos, enquanto outros implícitos, encobertos e ocultos.” Os mecanismos correspondem às ferramentas usadas para perpetuar comportamentos de linguagem em consonância com agendas específicas. A autora acrescenta que

por meio dos mecanismos, as ideologias de linguagem estão sendo aplicadas e as práticas de linguagem criadas. No entanto, é também por meio dos mecanismos que as políticas linguísticas são negociadas entre as diferentes partes interessadas. (Shohamy, 2009, p. 53).

Para Rainer Hamel (1993), as políticas linguísticas influenciam na relação que se estabelece entre os falantes e a língua. Elas apresentam uma orientação de natureza crítica, política e ideológica e podem contribuir para reproduzir relações de dominação. O autor ilustra que o processo de implementação de uma política linguística passa pela perspectiva de uma mudança na sociedade, com ações bem definidas: programas educativos, divulgações nos meios de comunicação, elaboração de documentos, manuais e diretrizes, procedimentos de correção e avaliação.

As práticas das políticas linguísticas são evocadas pela “Glotopolítica”. Segundo Elvira Arnoux (2011, p. 43), a Glotopolítica é

o estudo das intervenções no espaço público da linguagem, e das ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem, associando-as a posições sociais e indagando os modos como participam no questionamento, instauração, reprodução ou transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder, tanto no âmbito social ou nacional quanto no regional ou planetário.

Essa definição que pondera os impactos sociais das intervenções linguísticas se aproxima do conceito apresentado por Kanavillil Rajagopalan (2013). Ele considera que política linguística é mais um ramo da política, da ciência política, do que da linguística. Esse adjetivo se refere à(s) língua(s) e não ao campo de investigação “Linguística” que tem a língua como seu objeto de estudo. Não é uma ciência,

é muito mais uma arte. Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um Estado, ou, ainda, instâncias transnacionais maiores. (Rajagopalan, 2013, p. 21).

Portanto, o linguista não é responsável pelas decisões e ações de política linguística, isto é, não há sentido individual, uma vez que a política linguística tem o papel de conduzir ou guiar

a vida coletiva de uma nação. Nesse sentido, Antonio Silva Junior e Isabel Eres Fernández (2019) acreditam que todx cidadãx tem o direito/dever de intervir, opinar, propor e atuar diretamente nas políticas linguísticas da cidade, do estado e do país. Contudo, xs autorxs asseveram que, infelizmente, não é o que ocorre, visto que não há diálogo entre aquelxs que elaboram os currículos e programas e xs que colocam em prática os textos legais. Elxs ilustram esse fato via processo de elaboração da BNCC, no qual analisam:

[...] com a implementação da BNCC, isso não foi diferente, porque sua elaboração seguiu a tradição de ser redigido por professores especialistas das universidades brasileiras em diálogo com professores secundaristas – na primeira versão do documento – e passou a ser centrado nos modelos de uma educação mercantilista e sem participação democrática (Silva Junior; Eres Fernández, 2019, p. 186).

O mesmo pode ter ocorrido com os documentos oficiais dos estados federativos que foram elaborados em 2020 com base na BNCC e estiveram em período de homologação no ano de 2021. Com efeito, docentes e gestorxs podem acabar se tornando merxs executorxs das políticas linguísticas. Não é o que deveria acontecer. Mas, foi o que aconteceu durante o período de implementação da lei do NEM.

As pessoas que efetivamente implementam o que está “orientado” nos documentos oficiais deveriam ser colaboradoras das políticas e do planejamento linguístico, expor seus anseios e desejos coletivos para que os projetos e textos legais e políticos sejam consolidados, democraticamente. No governo Temer se propagou a ideia de que a sociedade civil foi escutada, mas, ao final, prevaleceram as ideias de quem estava gerindo ou gestando a reforma?

O ensino de línguas estrangeiras é evidentemente uma questão política (Lagares, 2013; Rajagopalan, 2013; Arnoux, 2015). Isso se explica porque, conforme Xoán Lagares (2013, p. 184-185),

os aspectos metodológicos que incidem diretamente na abordagem das línguas dentro de sala de aula decorrem de decisões tomadas em outros lugares, como Secretarias (ou Fundações) e Ministério de Educação. A própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos.

Um exemplo dessa reflexão do autor sobre os contextos geopolíticos e econômicos se encontra no estudo de Fernanda Rodrigues (2010b). Como explica a autora, a aprovação da lei 11.161/2005, a chamada “lei do espanhol”, é fruto de um processo de tentativas legislativas para incluir a língua espanhola no currículo da educação brasileira. Quando essa lei foi assinada, em agosto de 2005, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ressaltou-se, via proposta

legal do ex-senador Átila Lira, a importância do espanhol para a comunicação global, sobretudo no comércio exterior, para integração entre Brasil e países que têm a língua espanhola como idioma oficial e fazem parte de tratados econômicos, tais como o Mercosul, e o Tratado de Assunção, bloco fundado no dia 26 de março de 1991.

Trata-se de um projeto muito bem estruturado, pois ao passo em que a lei do espanhol tornou-se um gesto de “afago” para com os países hispano-americanos, o ex-presidente Lula pôde obter uma vantajosa negociação econômica com o governo espanhol (Paraquett, 2006; Lagares, 2013): a conversão da dívida com a Espanha em troca da capacitação e formação de professorxs brasileiroxs pelo país. De acordo com Xoán Lagares (2013), a negociação entre o Ministério da Educação (MEC) e o governo da Espanha sobre a conversão da dívida foi noticiada em diversos meios de comunicação.

O autor menciona as formações ocorridas em São Paulo sob a tutela da Embaixada da Espanha no Brasil. Por ocasião da aprovação da lei do espanhol, a Espanha propôs, também, formações docentes pelo Brasil, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma colaboração entre o Instituto Cervantes e o Banco Santander. Porém, não vou muito longe. Enquanto professora de língua espanhola pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), participei de quatro formações oferecidas pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha. Os encontros de capacitação<sup>46</sup> eram ofertados, anualmente, a todas as primeiras quarenta (40) professoras de espanhol inscritas pela secretaria das escolas estaduais, e sempre aconteciam de modo presencial, com duração de 40 horas (8 horas de curso, de segunda a sexta). Xs professorxs que ministravam o curso eram nativxs da Espanha. Esse parecia ser um critério básico de quem poderia nos capacitar.

Tais políticas educacionais linguísticas revelam a concepção de língua como valor ou produto econômico - “*commodities*” (Irvine, 1989) por parte da Espanha e o velho mito ou ideologia dx falante nativx, (Barcelos, 1995; Pennycook, 2007; Carvalho, 2020) termo amplamente pesquisado por diversxs estudiosxs. Em síntese, a ideologia do falante nativo constitui-se da representação de que basta ter nascido e vivido no país cuja língua oficial é também o idioma alvo de aprendizagem para depositar neste indivíduo referência e competência linguística. Eles (quase sempre homens, brancos e europeus) abordavam conteúdos específicos do mundo hispânico [leia-se Espanha]: Dom Quixote, uma viagem por Espanha, gramática com

---

<sup>46</sup> Mesmo após a revogação da lei do espanhol em 2016, professorxs de espanhol foram convocadxs pela SEDUC/GO para participar de duas formações com integrantes da Embaixada da Espanha: uma, em janeiro de 2020, dois meses antes da suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia causada pelo coronavírus-19, e houve outra formação, em abril de 2023, após a retomada das aulas presenciais.

variedades majoritariamente espanholas, literatura clássica etc. Enfim, uma estratégia de “neocolonização”.

Assim como Xoán Lagares (2013) aponta uma correspondência entre o ensino de línguas e política, Elana Shohamy (2009, p. 54) apresenta a definição de “Política Educacional Linguística” (PEL) e usa o termo “mecanismo” para ilustrar que essa política se refere

ao método usado para introduzir ou impor comportamentos de linguagem em instituições educacionais. As políticas educacionais linguísticas fazem parte das decisões relativas às próprias línguas que serão ensinadas e aprendidas, seja como segunda língua/língua estrangeira e/ou como língua de instrução; enfocando também as questões da idade apropriada para começar a estudar essas línguas, o tipo de professores de línguas, os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino e os livros didáticos usados para atingir esses objetivos.

Xoán Lagares (2013) ilustra, também, a questão relacionada aos materiais didáticos de maior circulação no Brasil que eram de editoras espanholas, com conteúdos mais voltados para a Espanha. Xoán Lagares (2013, p. 188) afirma que “através dos materiais didáticos assim veiculados, (...), tentava-se impor um determinado modelo de língua, baseado claramente no padrão construído sobre a língua da Espanha central, até mesmo uma ideia concreta de ‘cultura hispânica’ e uma marca da ideologia linguística”.

Tais relatos nos fazem compreender que nenhuma decisão adotada a respeito do ensino de línguas é neutra. As políticas de educação linguística são movidas por diferentes percepções acerca das línguas, das pessoas e suas nações, isto é, por ideologias de linguagem. Paula Szundy (2019, p. 128) reflete que “sob o viés ideológico, a ideia de que os letramentos podem ser transmitidos de forma neutra e autônoma a partir de habilidades e competências replicáveis em contextos diversos constitui uma falácia.”

Se no processo de implementação da lei do ensino de espanhol (11.161/2005) tivemos tais situações, atualmente com o novo Ensino Médio, pela primeira vez na história da educação brasileira, temos uma lei que obriga o ensino apenas do inglês como LE<sup>47</sup>. Elana Shohamy (2009) afirma que no centro da constituição de políticas linguísticas

está a noção de que aprender línguas específicas não é um ato neutro, mas sim que as negociações sobre [as Políticas de Educação Linguística] PELs originam-se de uma variedade de percepções sobre línguas que estão relacionadas às identidades de nações e pessoas. Na maioria dos estados-nação no século passado, as línguas foram vistas em termos ideológicos com o objetivo de definir e criar membros de um grupo, ou seja, 'nós/eles', inclusão e exclusão, bem como para determinar lealdade/patriotismo,

---

<sup>47</sup> Vale a pena ressaltar, inclusive, que é a primeira vez que o termo “língua estrangeira” sai dos documentos oficiais - LDB, lei 13.415/2017 e BNCC - da reforma do EM, dando lugar ao termo “Língua inglesa” para se referir ao ensino de uma língua não materna.

status econômico e para classificar indivíduos como parte de identidades de grupo. (Shohamy, 2009, p. 50).

Tendo em vista essa perspectiva, ensinar línguas, sobretudo, as línguas de povos minoritários ou de fronteira torna-se um papel político e x professorx torna-se um ativista político. Considero que as professoras-formadoras e pesquisadoras que resistiram a essas práticas neocolonizadoras durante o processo de implementação do espanhol no Brasil foram ativistas, uma vez que lutaram pela visibilidade da região sul do globo.

Outro fato que ilustra as práticas contra hegemônica e de resistência foi o surgimento do movimento fica espanhol nos aspectos estadual e nacional. Como vimos na introdução da tese, esse movimento surgiu no Rio Grande do Sul após a MP nº 746/2016 que revogou a lei 11.161/2005. Nos anos seguintes, inspirados pelo RS, os coletivos que lutavam pela permanência da oferta de língua espanhola nas escolas públicas e privadas se espalharam por diversos estados do país.

Em Goiás, o coletivo começou a luta em 2018, quando a professora de espanhol Lorena Blemith Alvim soube que as suas aulas seriam reduzidas. Buscou apoio de um amigo advogado e também professor de língua inglesa, Dr. Henrique Lozzi; de professoras formadoras da Faculdade de Letras da UFG, de docentes das escolas públicas e privadas do estado, ex-estudantes e apoiadorxs da sociedade civil.

A professora Lorena relata que a primeira ação foi realizada por sxs estudantes após uma aula de espanhol em que ela explicou que não ministraria aulas dessa disciplina no ano seguinte. Diante da situação, elxs criaram uma conta do movimento fica espanhol goiás na rede social *Instagram* e começaram a compartilhar tudo o que estava acontecendo naquela época. Foram realizadas muitas ações pelo estado: moções de repúdio à MP e revogação da lei, publicação de matérias e reportagens de jornais do estado, entrevistas em programas de televisão, criação de um *site* de consulta pública para ouvir a sociedade goiana, produção de materiais de divulgação do movimento (camisetas, *banners*, *bottons*, chaveiros, adesivos, imãs etc.), vídeos com depoimentos de ex-alunos sobre a importância de aprender espanhol, eventos acadêmicos e artísticos, publicações de artigos em revistas e o envio de um PL à Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO).

No PL nº 6130/2019<sup>48</sup>, elaborado pelo movimento fica espanhol, cuja elaboração do texto foi feita em parceria, por parte de docentes de língua espanhola, integrantes do movimento. Contudo, sua versão final foi realizada pela Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss. No

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2019006130>> Acesso em 24 jul. 2023.

documento, são explanadas as razões pelas quais a oferta da língua espanhola deveria permanecer nas escolas públicas e privadas goianas e demais localidades do Brasil.

No texto do PL, destacou-se a ideologia do espanhol como língua de perspectiva global, falada em países que estão situados nos cinco continentes do planeta, o segundo idioma mais usado na comunicação mundial, estando atrás da língua inglesa e língua oficial de diversos tratados internacionais. O segundo argumento aponta para os contextos geográfico e histórico do Brasil. O país faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial e todos compartilham elementos culturais, identitários, com a presença dos povos indígenas, o período trágico de colonização genocídio indígena, a escravização de povos africanos. “No período da colonização europeia, os portugueses dominaram o território brasileiro, mas em outros países da América do Sul, o domínio foi, praticamente, espanhol. Portanto, o Brasil é o único país de colonização ibérica da América do Sul que fala português.” (Silva; Reis, 2020, p. 101).

Ressalta-se a preocupação com a integração sociocultural, política e econômica entre os países latino-americanos, os estudos que apontam que brasileirxs não se sentem latino-americanxs, a importância de se garantir uma formação integral, crítica, reflexiva e cidadã via aprendizagem de línguas. Apresentaram-se também dados que mostram a adesão social à oferta de língua espanhola, uma vez que consoante microdados do INEP, 60% dxs estudantes escolhem o espanhol no ENEM.

Sabendo que a minuta do PL goiano foi dirigida a deputadxs que fazem parte de uma bancada política do agronegócio, foi realizado um levantamento para compreender a relação econômica entre países vizinhos e Goiás. Neste estudo, o movimento Fica espanhol Goiás destacou que Argentina, Colômbia e Espanha figuravam entre os dez principais países que têm relações de importação e exportação de produtos goianos.

Notamos que as ideologias de linguagem apresentadas na minuta sobre a língua espanhola têm perspectivas culturais, geográficas, linguísticas, históricas, políticas e econômicas. Os argumentos de cunho global/econômico se aproximam das ideologias de linguagem do inglês como língua franca, apresentadas na BNCC. Contudo, o curioso é que justo essa ideologia de linguagem fortaleceu a decisão pela oferta obrigatória de apenas uma língua nos ensinos fundamental e médio.

Em maio de 2020, foi iniciado o movimento nacional que seguiu a luta pela permanência do ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas, bem como, por políticas linguísticas que fortaleçam o plurilinguismo no país<sup>49</sup> (Silva; Reis, 2020; Reis *et al*, 2023; Silva *et al*, no prelo).

---

<sup>49</sup> O movimento foi composto por representantes e apoiadorxs de quase todos os estados. Na época em que se iniciaram as comissões de representação por estado, apenas Amapá, que faz fronteira com a Guiana Francesa e

Ainda que as ofertas de aulas de espanhol tenham sido reduzidas em centenas de escolas brasileiras, foram aprovadas algumas leis em prol da permanência deste idioma na Paraíba, Rondônia e Rio Grande do Sul e outros estados do país começaram a se mobilizar. Elias Silva (2022) afirma que

Estudos recentes sobre atitudes linguísticas em diferentes regiões do Brasil indicam que a percepção e, por implicação, à disposição de parte da população em relação a uma determinada língua (...) pode oscilar a depender de fatores geopolíticos, econômicos, religiosos etc. (Silva, 2022, p. 192)

Nesse sentido, o movimento Fica Espanhol nacional fez um levantamento, em 2021, para saber em que parte do currículo os estados situaram a língua espanhola durante o processo de reformulação curricular no Brasil. Embora os documentos, as orientações, o monitoramento e controle sobre as políticas linguísticas da reforma do EM tenham sido os mesmos em todo o país, notei que houve diferentes percepções e atitudes linguísticas quanto ao ensino de espanhol. No levantamento realizado, os estados a posicionaram em diferentes modalidades de oferta curricular: eletiva obrigatória, eletiva (optativa), itinerário formativo (parte diversificada), itinerário formativo obrigatório etc.

Ainda assim, nenhuma unidade federativa do país conseguiu situá-lo na FGB, ou seja, como componente curricular obrigatório, ao lado das línguas portuguesa e inglesa. Apesar de Goiás ter mantido a língua espanhola na Formação Geral Básica no DC-GOEM, na prática a oferta foi excluída e inserida como eletiva. As autoridades políticas optaram por seguir a BNCC e parte do que havia sido escrito e refletido no referencial goiano tornou-se “letra morta”<sup>50</sup>.

Vale destacar que as interpretações e materializações das ofertas das disciplinas foram variadas de estado para estado por motivos diversos: diferentes quadros de déficit de professorxs por escola, município e estado, panorama variado de ofertas temáticas para os

---

Roraima, não enviaram representantes. O estado de Goiás foi representado pelas professoras Cleidimar Mendonça, Hellen Carvalho, Lorena Blemith e, por mim, Jordana Avelino dos Reis.

<sup>50</sup> Trago como exemplo também, a suspensão do IF Viagem ao Redor de Mama Gaia, no processo de implementação, em 2022 (Rodrigues, 2023, p. 246). Em um vídeo publicado nas redes sociais, um deputado, major e candidato ao governo de Goiás em 2022, tenta ganhar votos, deslegitimando o trabalho realizado por professorxs, durante o governo Caiado. Segundo o candidato, o governo Caiado seria comunista e estaria promovendo uma doutrinação comunista, porque aprovou um currículo que pregaria a “ideologia de gênero” e o ensino de “sexo” nas escolas. Na verdade, o IF propõe um combate à violência de gênero em um dos estados que apresenta o maior registro de feminicídio no país. A proposta estava amparada por leis nacionais e estaduais. Viagem ao Redor de Mama Gaia abordava questões de gênero, raça, classe social, econômica e sexualidade, a partir do foco nas identidades femininas (Reis; Cezário, 2021).

itinerários formativos, as diversidades política e geográfica e as diferentes necessidades em cada escola/estado<sup>51</sup>.

A respeito dos diferentes impactos de uma política linguística, para Elana Shohamy (2009), xs educadorxs precisam ter a consciência de que o ensino de línguas, as escolhas realizadas, a obrigatoriedade de uma em detrimento de outras está associada a agendas políticas. A autora reflete que

[q]uando os formuladores de políticas impõem línguas às escolas por uma variedade de razões políticas e sociais, sem estar atentos às necessidades e desejos daqueles que são afetados pela política e sem incluir aqueles que devem executá-la, a Política Educacional Linguística geralmente tem pouco efeito sobre a aprendizagem de línguas pelos alunos, especialmente quando o público tem atitudes negativas ou estereótipos sobre algumas dessas línguas e seu povo para começar. Sob tais circunstâncias, aprender essas línguas pode realmente levar a um aumento de atitudes negativas e baixo desempenho ou, alternativamente, pode criar uma maior familiaridade e reduzir os estereótipos das línguas e de seus falantes. (Shohamy, 2009, p. 64).

Essa citação corresponde à nossa análise sobre o processo de obrigatoriedade da oferta do espanhol, iniciada em 2005 (revogada em 2016) e do inglês. São ações glotopolíticas, realizadas em conjecturas geopolíticas diferentes. Não há como negar que ensinar línguas é um ato político e que enquanto professorxs, pesquisadorxs e estudantes, somos agentes glotopolíticos. Neste sentido, é preciso analisar as ideologias de linguagem articuladas nos discursos que envolvem a imposição de uma língua, seja ela qual for.

Outro ponto importante que envolve especificamente as políticas linguísticas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira é o que afirmam Antonio Silva Junior e Isabel Eres Fernández (2019). Segundo xs autorxs, as políticas linguísticas estão divididas em orientações para o ensino de línguas e formação docente. A experiência de Isabel Eres Fernández no processo de elaboração de documentos oficiais para o Ministério de Educação brasileiro, em governos anteriores, possibilita a pontuação de algumas problemáticas que envolvem às políticas educacionais e linguísticas: o excesso de documentos legais poderia gerar uma insegurança de que nenhuma política educacional seja efetivada e a falta de diálogo e a descontinuidade de certas políticas instauram um cenário de (anti)políticas para o ensino de línguas e a formação docente no Brasil.

Para xs autorxs mencionados até aqui (Shohamy, 2009; Silva Júnior e Eres Fernández, 2019), existem dois mundos paralelos: dos documentos oficiais que estruturam, direcionam,

---

<sup>51</sup> Em Goiás, por exemplo, o itinerário formativo não técnico e propedêutico que obteve maior adesão política nas escolas foi o “agropecuário”, que considerava a potência de produção no campo e no agronegócio, perfil identitário do governo do estado.

organizam e controlam a atuação docente e o da sala de aula, espaço de atuação docente e negligenciado pelo “mundo” anterior. Elana Shohamy (2009, p. 62) afirma que

é importante concentrar-se na inclusão de professores que normalmente não fazem parte do processo de formulação de políticas, nem nas dimensões abertas ou encobertas. Os professores que "aderem" esse tipo de visão, muitas vezes não estão cientes de que as línguas que ensinam estão inseridas em uma variedade de agendas ideológicas e políticas, pois nenhum ensino de línguas é neutro. É necessário encarar o ensino de línguas como uma formulação de políticas, pois isso cria políticas de fato e, pelo menos, examinar se os professores estão de acordo com essas políticas.<sup>52</sup>

Segundo a autora, xs professorxs precisam ser ouvidxs e precisam ter a oportunidade de participar dos processos de mudança nas políticas linguísticas, uma vez que essa contribuição é essencial para o sucesso dxs estudantes e da sociedade. Nesta mesma citação de Elana Shohamy (2009), vamos nos deter também na relação que se estabelece entre as línguas ensinadas e as agendas ideológicas e políticas.

Segundo Xoán Lagares (2018), as ideologias de linguagem são centrais na compreensão de políticas linguísticas, especialmente em contextos de mudanças políticas, educacionais e socioculturais. A mudança de governo Temer para Bolsonaro desvelou muitas ideologias de linguagem no setor educacional, geopolítico e econômico. Convido a seguirmos essa perspectiva neste capítulo.

## **2.1 “Mercosul ideológico”: uma ideologia de linguagem sobre o ensino de espanhol na política educacional linguística?**

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) é um tratado econômico que envolve Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Este acordo foi constituído a partir do Tratado de Assunção em 1991. Junto à perspectiva econômica, os encontros dedicados ao fortalecimento do Mercosul apontaram para movimentos glotopolíticos, em que nascem reflexões sobre quais seriam as línguas oficiais deste bloco econômico. Elvira Arnoux (2008, p. 9) explica que a partir do ponto

---

<sup>52</sup> Texto original: “it is important to focus on the inclusion of teachers who are normally not part of the policy making process, not on the overt nor on the covert dimensions. Teachers who ‘buy’ into this type of condensing views, are often not aware that the languages they teach are embedded in a variety of ideological and political agendas as no language teaching is neutral. There is a need to view language teaching as policy making as this creates de facto policies and to at least examine whether teachers are in agreement with these policies.” (tradução nossa)

de vista linguístico, “espanhol e português são línguas majoritárias e, no Paraguai, o guarani é co-oficial. Além disso, as três línguas convivem com diversas línguas ameríndias”.

O plano de integração envolvia o setor econômico, educativo e cultural, considerando meios de comunicação audiovisuais ou não, atividades empresariais, campo científico e tecnológico. No setor educativo do Mercosul, o “Programa de Ação do Mercosul até o ano 2000” determinava o estabelecimento de planos de ensino-aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul. Esse programa considerava a difusão das línguas do Mercosul nos sistemas educativos, a promoção de formação docente para essa finalidade. Para Virginia Rubio Scola (2020, p. 109),

nos diferentes planos de Ação do Mercosul Educativo pode se observar a repetição dos objetivos que evidencia a dificuldade para o seu cumprimento, sobretudo os que apontam para conteúdos comuns para a identidade regional e **o ensino das línguas do bloco como línguas de integração regional**. Os avanços mais significativos foram as duas leis de oferta obrigatória de ensino espanhol e português no Brasil (2005) e Argentina (2009), respectivamente.<sup>53</sup> (grifos nossos)

O ensino das línguas oficiais de um bloco econômico tal como o Mercosul, deveria ser uma política de estado, tendo em vista que o tratado econômico perpassa diferentes governos. Porém, no governo Bolsonaro (2018 - 2022), o ministro da Educação Abraham Weintraub anunciou a saída do Brasil do Setor Educacional do Mercosul e que o país não participaria das reuniões do Mercosul Educacional. Essa decisão foi anunciada oficialmente no dia 29 de novembro de 2019, no *site* do MEC, nas seguintes palavras:

#### **Excerto 05**

*O Ministério da Educação (MEC) anunciou na manhã desta sexta-feira, 29 de novembro, o **processo de transição para a saída do Setor Educacional do Mercosul**. Todas as parcerias iniciadas serão mantidas sem prejuízo às partes como, por exemplo, o reconhecimento da equivalência dos estudos no âmbito da educação básica de alunos que estudam fora do país e que são pertencentes ao bloco, assim como o sistema de acreditação de cursos de graduação do Mercosul. Os bolsistas também terão o benefício mantido.*

*A partir de agora, o país deixa de participar das reuniões do bloco e passa a ter relações e acordos bilaterais na área. A decisão do governo pela saída foi motivada pela **falta de eficiência e resultados práticos que impactassem positivamente na melhoria de índices gerais da Educação**, ao longo de 28 anos, mesmo com o investimento de recursos e presença política do país.*

*Os demais países que hoje compõem o Mercosul foram comunicados oficialmente sobre a decisão nesta*

<sup>53</sup> Texto original: “en los diferentes planes de Acción del Mercosur Educativo se puede observar la repetición de objetivos, que deja en evidencia la dificultad para su cumplimiento, sobre todo los que apuntan a contenidos comunes para la identidad regional y a **la enseñanza de las lenguas del bloque como lenguas de integración regional**. Los avances más significativos fueron las dos leyes de oferta obligatoria de enseñanza de español y portugués en Brasil (2005) y Argentina (2009), respectivamente.” (tradução nossa)

*sexta-feira, 29 de novembro, pelo ministro da Educação, Abraham Weintraub, em reunião da Educação do Mercosul na sede da pasta, em Brasília (DF). Somente o ministro brasileiro e o do Paraguai, Eduardo Petta San Martín, compareceram ao encontro. Argentina enviou apenas um representante e o Uruguai não esteve presente.*

*O governo brasileiro ressalta que não está rompendo relações com os países vizinhos. O diálogo permanece e futuros acordos, que tragam entregas efetivas, poderão ser firmados bilateralmente como por exemplo a implementação do bilinguismo nas escolas.*

*Assessoria de Comunicação Social*

*(Portal do MEC<sup>54</sup>, 29 nov. 2019) [grifos nossos]*

Os argumentos para iniciar o processo de saída do Brasil do Setor Educacional do Mercosul, apresentados no anúncio do MEC, (excerto 05) são similares aos apresentados na carta que pede a reforma educacional (vide capítulo 1): falta de eficiência e a ausência de resultados práticos que impactassem positivamente na melhoria de índices gerais da Educação.

Primeiro de tudo, tais justificativas são incoerentes, posto que a existência de um acordo como esse, se deve justamente para obter impactos positivos na educação e torná-la eficiente. Anunciar uma saída a partir desses argumentos é abrir mão e isentar o Estado daquilo que é sua obrigação. No mínimo, as pessoas que integravam o MEC nessa época não queriam assumir o papel do Estado na educação, em síntese, um projeto de desmonte e desgoverno. Reportagens publicadas na época mostraram preocupação com o fato. Para Gabriela da Costa (2020),

o Brasil abriu mão de construir e de usufruir dos benefícios de um espaço regional consolidado e com resultados concretos positivos para setores da sociedade brasileira. Predomina no governo Bolsonaro uma visão diplomática imediatista que procura obter ganhos instantâneos e absolutos em suas relações exteriores. Isso se aplica às relações regionais, de modo que inúmeras iniciativas foram abandonadas por não se enquadrarem ao critério ou por supostamente serem projetos “ideológicos” (...). O resultado é o esvaziamento das instituições regionais justificado por uma suposta ineficiência. Mas esse processo desde já começa a se mostrar danoso. (Observatório de Regionalismo<sup>55</sup>, 23 mar. 2020)

Lucas Souza (2020) publicou o ensaio<sup>56</sup> “Ideologia: o status do conceito na política externa do governo Bolsonaro” na página “Observatório de regionalismo”. O autor analisou a inserção do termo “Ideologia” nos discursos oficiais de política externa do ex-presidente Jair Bolsonaro. Ele afirma que ainda no governo Temer, pós *impeachment*, foram realizados alguns

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/acordo-gratuidade/33381-noticias/notas-oficiais/83131-educacao-brasileira-saira-do-mercosul>> Acesso em: 10 jul. 2023.

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://observatorio.repri.org/2020/03/23/o-setor-educacional-do-mercosul-e-a-retirada-brasileira-de-espacos-regionais/>> Acesso em: 10 jul. 2023

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://observatorio.repri.org/2020/02/27/ideologia-o-status-do-conceito-na-politica-externa-do-governo-bolsonaro/>> Acesso em: 10 jul. 2023

ajustes no Ministério das Relações Exteriores (MRE) para “desideologizar”, projetos que eram considerados ideologizantes de governos petistas, geralmente latino-americanos, caracterizados como a esquerda política.

Nas palavras do autor, “segmentos mais críticos à política externa dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff também acusaram de ideológicas certas preferências e alianças construídas durante as gestões petistas, principalmente aquelas inseridas na estratégia sul-sul.” (Observatório de Regionalismo, 2020)

O distanciamento entre Brasil e os países vizinhos, via anúncio de sua saída do setor educacional do Mercosul bem como a ação de “combate ideológico” iniciada no governo Temer e fortemente empreendida no governo Bolsonaro, podem ter reiterado ideologias de linguagem sobre os países latino-americanos que têm o espanhol como língua oficial.

Quando Lula venceu as eleições em 2022, alguns memes viralizaram na internet sobre a conexão entre o uso da língua espanhola com a ideia de que agora o Brasil seria comunista de esquerda. Um dos vídeos mais visualizados é o do *youtuber* Felipe Neto, na rede social *Instagram* intitulado “Estou com dificuldade na fala...”<sup>57</sup> Neste vídeo, Neto ironiza:

#### **Excerto 06**

*Oi galera, só passando para avisar que já chegou meu Kit Gay aqui. Tá separado ali, já vou começar a aprender como é que faz. Queria dizer também que já invadiram a minha casa. Tem 13 pessoas morando aqui (...) Y quería decir que... (tosse e pigarros) que estoy con un problemito en la “fala”...*

Os enunciados discursivos do *youtuber* ironizaram as notícias falsas amplamente divulgadas em redes sociais acerca do governo Lula. Durante a campanha, xs eleitorxs de Bolsonaro afirmavam que se Lula ganhasse as eleições haveria uma invasão “gaysista comunista” e que crianças, adolescentes e jovens seriam ensinadas a usar um *Kit Gay*, composta por “mamadeira de piroca”, cartilhas ensinando estudantes a fazer sexo e a ser *gay* e que haveria uma doutrinação comunista no país, via escolas públicas. Quando Felipe Neto começa a emitir palavras na língua espanhola, ele indexicaliza os fatos supracitados ao uso da língua, isto é, a partir daquele instante “falar espanhol” significaria ser “comunista”.

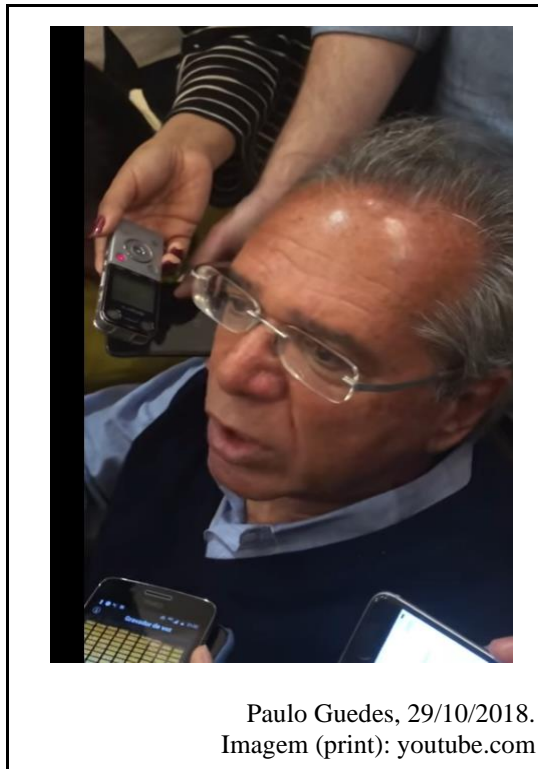
Um ano antes do anúncio do MEC (excerto 05), nos deparamos com o discurso de Guedes no dia 29 de outubro de 2018, data em que Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil. Ele venceu o segundo turno das eleições. Fernando Haddad, seu concorrente, era o candidato do Partido dxs Trabalhadorxs. Antes das eleições se concretizarem, ele seria o

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<https://www.instagram.com/reel/CkZCwkJTp3U/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng%3D%3D>> Acesso em: 25 jul. 2023.

candidato à vice-presidência pela chapa de Luiz Inácio Lula da Silva. Lula ficou inelegível após acusações e condenações por crimes de corrupção<sup>58</sup>. Importante destacar que Fernando Haddad firmou a lei do espanhol no dia 05 de agosto de 2005 e foi ministro da Educação durante os governos Lula e Rousseff, entre os anos de 2005 a 2012.

Paulo Guedes, que desde a campanha presidencial estava previsto para ocupar o ministério da economia, concedeu uma entrevista coletiva, nas primeiras horas de vitória bolsonarista, transmitida pelo canal “Carrapato/estadão” e publicada na plataforma *Youtube*.<sup>59</sup> O vídeo tem cinco minutos e vinte e um segundos.



Guedes está sentado em uma cadeira, há uma luz que incide sobre ele e dezenas de repórteres de diversos canais brasileiros e de outros países estão ao redor do economista. O vídeo começa com Guedes constatando que Bolsonaro tinha sido eleito, agora faltava apenas ele ser convidado para participar do governo como ministro da economia. Os repórteres riem do enunciado que foi expresso de maneira objetiva, calma e firme. Ele expressa confiança em suas respostas e enunciações. Os repórteres começam a fazer perguntas simultaneamente. Um deles perguntou: “ele não convidou o senhor, não?” Ao que Guedes responde: “Agora só falta

<sup>58</sup> Em 2022, Lula foi inocentado de todas as acusações, e pôde se candidatar à presidência da República neste mesmo ano. E em 2023, Rousseff foi inocentada das acusações que a levou ao *impeachment*.

<sup>59</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5p8BUHKbu8&t=3s> acesso em 05.jan.2023. Começa a partir dos 1’53”.

ele me convidar”. Alguns jornalistas dão gargalhadas com a sinceridade e ainda leveza de Guedes. O canal faz um corte no vídeo, com uma rápida vinheta e o repórter Gabriel Wainer do “Carrapato Estadão” inicia:

#### **Excerto 07**

*Gabriel Wainer: Oi pessoal! O carrapato Estadão participou ontem, no final da noite da primeira entrevista coletiva que o Paulo Guedes, provável ministro da economia do governo Jair Bolsonaro deu pra imprensa. Guedes falou um pouco sobre Mercosul, sobre quais serão as primeiras atitudes do governo no que tange a economia e se irritou com uma correspondente argentina. Confere aí!*

Após a introdução, novamente a vinheta do jornal, e aos 1’46”, Guedes começa a responder uma repórter argentina que provavelmente lhe perguntou sobre como ficaria o Mercosul, após a vitória de Jair Bolsonaro. Não foi possível identificar com exatidão a pergunta, tendo em vista que o vídeo foi editado. Segue nas linhas subsequentes, a transcrição desta entrevista:

#### **Excerto 08 (Período: 1’46 - 2’05”)**

*Guedes: O Mercosul é restrito demais (enfático), do que nós estamos conhecendo (baixo). O Brasil ficou prisioneiro (enfático, com pausa) de... alianças ideológicas e isso é ruim pra economia,*  
*Repórter argentina: O Mercosul é ideológico? [fala com sotaque espanhol]*  
*Guedes: O Mercosul quando foi feito foi totalmente ideológico.*  
*Repórter: ele não foi feito... (Guedes corta)*  
*Guedes: Foi totalmente ideológico. (enfático)*  
*Repórter argentina: ele não foi feito... (Guedes fala por cima)*  
*Guedes: É uma prisão cognitiva! (enfático)*

Nos enunciados do excerto estão explícitos que: 1) o Mercosul já existia antes de Guedes emitir o enunciado [O Mercosul quando foi feito foi totalmente ideológico.]; 2) o tratado é conhecido por todas as pessoas [uso do artigo definido em “o Mercosul”], 3) desde o ponto de vista do ex-ministro da economia seria um acordo que foi ruim para a economia brasileira, visto que prendeu o país a alianças ideológicas [restrito, prisioneiro, ruim, ideológico e prisão cognitiva são adjetivos que desqualificam o acordo] e; 4) o termo ideologia, usado por Guedes, significaria “prisão cognitiva”.

Diante do explícito, podemos constatar que, para Guedes, o Mercosul não deveria ser uma prisão e não deveria ser ideológico, posto que ele usou de termos que desqualificaram o acordo regional levando-nos a entender que não deveria ser assim.

Ainda não está explícita, porém, a história que evidencia que o tratado foi fortalecido nos governos Lula e Rousseff, representado por Guedes como a oposição (esquerdista). Guedes não menciona o nome dos governos anteriores, porém a entrevista pós eleições mostra suas percepções negativas e o contexto nos leva a entender isso. O entrevistado fez parte do governo

Bolsonaro que apresenta posicionamentos ideológicos de direita e extrema direita.

Quando o Mercosul foi chamado de ideológico implicaria em um peso político partidário de governos anteriores (Lula e Rousseff) que foram considerados ineficientes. Lucas Souza (2020) afirma que a

crítica a lideranças e governos de esquerda (no campo das ideias) e às iniciativas de integração de lógica não essencialmente comercial, bem como à aproximação com países do sul (sul-americanos e africanos) promovida por gestões anteriores. Por vezes, o “ideológico” assume a feição de “ineficiente”, quando dirigido a alguma política dessas gestões. (Souza, 2020, n.p)

É notável que Guedes construiu uma oposição, na qual o governo Bolsonaro se colocou como não ideológico, portanto seria “correto”, “neutro” e “eficiente” para o país. Nos discursos de Bolsonaro, em eventos nacionais e internacionais, o ex-presidente utilizou o termo para fazer uma oposição entre “verdade/conhecimento neutro e objetivo” versus “ideológico”/“enviesado”. Outras vezes, usava “isenção X ideologia”

a qualidade de “ideológico” estaria diretamente relacionada a termos como o subjetivismo, o obscurantismo, o pré-cientificismo, e, sobretudo, ao esquerdismo e o charlatanismo midiático, causas a que o governo Bolsonaro diz combater. Sob o ponto de vista dos que tornam a ideologia um inimigo a ser combatido no governo, está a premissa de que a política perpetrada pelos seus oponentes, como os governos do Partido dos Trabalhadores (2002-2016), corresponderia a uma lógica personalista e partidarista, que buscou traduzir em política de Estado os caprichos de seus dirigentes e afins, bem como as escolhas e opções determinadas por correntes doutrinárias. (Souza, 2020, n.p)

As falas de Guedes sobre o Mercosul e as perspectivas futuras durante o governo Bolsonaro se conectam com as reflexões de Lucas Souza (2020) sobre o “combate” a um inimigo “ideológico”. Segundo o autor, o plano de Bolsonaro seria um realinhamento com outros governos. Nas palavras do autor,

a despeito das intenções vagas de combate ao marxismo cultural e às ideologias, as relações exteriores procurariam realinhamento com os países considerados “preteridos por razões ideológicas” e deixariam de “louvar ditaduras assassinas e desprezar ou mesmo atacar democracia importantes como EUA, Israel e Itália (Souza, 2020, n.p)

Tais ideologias sobre os países se reafirmam, quando a entrevista prossegue:

#### **Excerto 09 (Período: 2’05” - 2’20”)**

*Repórter: (?) ...estou falando se continua... (corte)*

*Guedes: não será conosco... foi! (enfático, cortando a repórter)*

*Repórter: En qué sentido?*

*Guedes: No sentido de que você só negocia com gente que tiver inclinações bolivarianas.*

*Repórteres [brasileira e argentina] falando ao mesmo tempo: Então, Bolsonaro vai.../Argentina é do*

*Macri ou é bolivariana? (Guedes corta as duas repórteres)*

No excerto, está explícito que ao perguntar a Guedes se o acordo continua, a repórter teria a intenção de: 1) compreender como ficaria o Mercosul no novo governo; 2) entender as intenções do ex-presidente Bolsonaro e de Guedes e; 3) se certificar se as alianças construídas em governos passados, seguiriam. Quando Guedes afirmou [“não será conosco, foi!”] em tom enfático, pressupõe um rompimento.

Ao usar “você”, pronome sujeito no singular [“você só negocia com gente que tiver inclinações bolivarianas], Guedes personifica a Argentina na presença da repórter argentina, atribuindo a essa nação/pessoa uma ideologia de cunho socialista [inclinações bolivarianas]. Isso ocorre justamente pelo fator linguístico. Guedes nota que a repórter não é brasileira, uma vez que ao realizar as perguntas em língua portuguesa, a repórter argentina apresentou um sotaque espanhol/castelhano bastante acentuado. Ao dizer [“você só negocia com gente que tiver inclinações bolivarianas”], ele a representa como um país: “a Argentina só negocia com gente que tiver inclinações bolivarianas”. A palavra “gente” também é um exemplo de personificação de um país. Podemos substituir por “países” ou até mesmo definir quais países.

Ex.: “A Argentina só negocia com a Venezuela que tem inclinações bolivarianas”<sup>60</sup>.

Para Margarita Maya (2008), o bolivarianismo venezuelano se origina com a política de Hugo Chávez. Trata-se de um movimento sociopolítico que tem especificidades na esquerda emergente da América Latina. A autora explica que esse movimento se iniciou na década de 70, e passou por diversas fases até os tempos atuais. Margarita Maya (2008) define o bolivarianismo e seu líder Hugo Chávez como representações da nova esquerda que surgiu no final do século passado sob o “fragor de resistências ao capitalismo na sua fase neoliberal”.

Quando Guedes se refere à repórter como aquela que se relaciona com países que têm inclinações bolivarianas, o economista sugere que Venezuela e Bolívia fazem parte do

---

<sup>60</sup> Durante as eleições de 2022 para a presidência, na tentativa de somar votos para o pai, Eduardo Bolsonaro, filho do ex-presidente, foi à Argentina produzir um vídeo de campanha alegando que se o país votasse em Lula, o Brasil se tornaria uma nova Argentina, [leia-se um país socialista-comunista] Argentina enfrenta uma crise política e econômica intensa, com uma das maiores taxas de inflação do mundo e o aumento da pobreza e desemprego. O filho do ex-presidente produziu vídeos mostrando prateleiras vazias e cenas almoçando em restaurantes de luxo argentinos, por supostamente R\$10. Estive na Argentina durante sete meses, inclusive estava no período em que o filho de Bolsonaro visitou o país. Se excluirmos as questões inflacionárias, constato que o Brasil apresenta um índice maior de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica que a Argentina. Xs eleitorxs e adeptxs de Bolsonaro compraram essa ideia. Minha vizinha, por exemplo, ficou “penalizada” ao saber que fiz um intercâmbio na Argentina.

Mercosul e que a Argentina adotou uma política bolivariana.

A surpresa do enunciado “você só negocia com gente que tem inclinações bolivarianas” é tão grande que outra repórter, possivelmente brasileira, uma vez que não apresenta sotaque ao falar português, questiona: a Argentina é do Macri ou é bolivariana? A política macrista é colocada nesse questionamento como oposta à política bolivariana.

A pergunta da repórter é legítima no sentido de que Mauricio Macri era o então presidente da Argentina (2015 - 2019) e surpreende a ouvinte, tendo em vista que enquanto esteve na presidência, Macri se distanciou do processo de regionalização do continente, estabelecendo relações econômicas e políticas com China<sup>61</sup> e Estados Unidos, isto é, políticas externas ao Mercosul e à América do Sul.

A Argentina era um país com políticas neoliberais de direita, pelo menos até o final 2018, com o governo macrista. Quando a repórter brasileira questiona [mas a Argentina é do Macri **ou** é bolivariana?], o que está implícito e se torna explícito no uso de “ou” é que, sendo macrista não poderia ser bolivariana, tendo em vista que são políticas que são representadas como opostas ideologicamente. Quando Guedes afirma que o Mercosul é ideológico, e que Argentina tem inclinações bolivarianas, ele modifica a informação contextual e cria novas crenças e representações sobre os “hermanos argentinos”.

No vídeo, é notável a diferença de tratamento entre as repórteres argentina e brasileira, provavelmente em razão de que Guedes identifica as diferenças entre as nações por meio do uso da língua e das perguntas realizadas. Ele se mostra mais ríspido com a insistência da repórter argentina sobre o Mercosul, no uso de língua portuguesa com sotaque espanhol enquanto que demonstra mais “cumplicidade” com xs demais repórteres por entender que são de origem brasileira a partir do uso da língua e das perguntas utilizadas que xs posicionam, geopoliticamente, como “compatriotas”.

Diante disso, podemos constatar que Guedes teria a intenção de romper com Argentina, posto que o país apresentava um modelo político e econômico com inclinações bolivarianas (“socialistas”). Sabemos que o Mercosul é um tratado que atravessa campos não somente mercadológicos e econômicos, mas também linguísticos e educacionais (Rubio Scola, 2020).

No Mercosul Educacional, as línguas espanhola, portuguesa e o guarani eram atribuídas como idiomas oficiais. Para o economista, ficar preso [“o Mercosul ficou preso a alianças ideológicas, é uma prisão cognitiva”] significa comercializar, restritamente, com Argentina e outros países vizinhos, de língua espanhola. A partir de ideologias de linguagem que associam

---

<sup>61</sup> O paradoxo e ignorância sobre o entendimento de “comunismo” se encontra no fato de que este país é comunista e que o Brasil também estabelece relações comerciais fortíssimas com a China.

uma língua a um país/uma nação, a Argentina, a Bolívia e a Venezuela, países cuja língua oficial é o espanhol, são nações que o novo governo não teria intenções em manter contato geopolítico ou até mesmo linguístico. Logo, é possível associarmos tais conjecturas às políticas linguísticas na educação escolar brasileira e estas sofrerem impactos negativos, chegando a exclusões de ofertas de ensino de uma língua na escola?

No excerto seguinte, Guedes tenta retificar o que dito anteriormente:

**Excerto 10 (Período: 2'20'' - 3'06'')**

*Guedes: Não, nós não vamos quebrar com ninguém.*

*Repórter: Argentina...? (Guedes a corta)*

*Guedes: Nós não vamos quebrar nenhum relacionamento...*

*Repórter: Uruguai, Paraguai? (Guedes a corta)*

*Guedes: Não.... não, nu, nu, nu..... de novo. Pergunta mal feita. A pergunta é o seguinte: eu só vou comercializar com a Argentina? Não! Eu só vou comercializar com Venezuela, Bolívia e Argentina? Não! Nós vamos negociar com o mundo.*

*Repórter argentina: Mas Bolívia e Venezuela não estão no Mercosul.*

*Guedes: eh!?*

*Repórter argentina: por enquanto somos 4 países. Que vai acontecer com isso?*

*Guedes: Serão mais países. Nós não seremos prisioneiros de relações ideológicas. [o canal faz um corte de imagem no vídeo, Guedes segue falando com a repórter argentina] Não é prioridade, a prioridade não é o Mercosul. O Mercosul não é prioridade!*

*Repórter: Argentina também... (Guedes a corta)*

*Guedes: Não! Não! Não é prioridade. Tá certo!? É isso que você quer ouvir? Queria ouvir isso?*

Em 2012, estava prevista a entrada da Venezuela no Mercosul, porém o processo ficou suspenso e atualmente existem apenas quatro países. No governo Lula e Dilma Rousseff, o Brasil sempre estabeleceu relações sólidas com Venezuela e Bolívia. Essas relações entre os presidentes do Brasil e desses países sempre foram alvo de críticas da oposição. Guedes e Bolsonaro faziam parte da oposição mais perversa, visto que a vitória nas eleições de 2018 se deveu a inúmeras mentiras espalhadas pelas redes sociais. Tal qual assevera Lucas Souza (2020), no campo da integração regional, o ex-ministro das relações exteriores defendia uma integração aberta

em contraposição aos projetos considerados de “raízes ideológicas”, propriamente as iniciativas no bojo do regionalismo pós-liberal, e a necessidade de “combate no terreno ideológico” aos regimes inspirados no socialismo do século XXI, como a Venezuela de Nicolás Maduro, a quem o Brasil passou a considerar ilegítimo em apoio ao autodeclarado presidente Juan Guaidó. (Souza, 2020, n.p)

A representação do “Mercosul ideológico” impactou fortemente nas relações entre Brasil e os países vizinhos, sobre a qual o ideológico estaria ligado a governos ditatoriais venezuelanos. Em dezanove de agosto de 2019, o governo Bolsonaro emitiu a portaria interministerial nº 07 (Ministérios da Justiça e das Relações Exteriores) proibindo a entrada de Nicolás Maduro e de outras autoridades de governos caribenhos no Brasil. O chefe de estado

do governo venezuelano só pôde entrar no país após a vitória de Lula nas eleições presidenciais e revogação da portaria em 30 de dezembro de 2022. Para Lucas Souza (2020), havia três aspectos da política externa do governo Bolsonaro, entre os quais destaco,

(1) a atribuição do qualitativo “ideológico” e seus correlatos possui acepção negativa e valor de crítica, reiterando uma prática de combate de adversários conhecida pelo menos desde o século XIX, e que opera por meio da dicotomia “nós *versus* eles”, sendo “nós” o governo e a direita no poder, em contraposição a “eles”, os governos, partidos e movimentos de espectro esquerdista; (2) a menção aos “preceitos ideológicos” nos discursos diz mais à base interna e aos aliados no cenário global do que à arena internacional em si, uma vez que imbuído por uma lógica político-eleitoral; (3) a identificação de si mesmo (*nós*) enquanto pertencente ao campo da objetividade, da impessoalidade, do tecnicismo, do pragmatismo e da neutralidade, em combate à ideologia da esquerda, produz o efeito retórico de isentar-se da defesa de uma agenda política (a direita liberal?), gerando slogans do tipo “meu partido é o Brasil”.

Paulo Guedes reitera os aspectos um e dois logo nos primeiros excertos da entrevista aos repórteres do Brasil e de outros países, ao representar o Mercosul como ideológico e ao fazer menção às “inclinações bolivarianas” (excerto 09) durante as tentativas de integração regional entre Brasil e os países vizinhos. O aspecto três se evidencia quando ele faz a distinção entre nós (Brasil) e você (Argentina), onde se considera uma neutralidade política no governo Bolsonaro. Ao passo em que encontramos o paradoxo entre a ideologia nacionalista de governo quando o assunto é integração regional (não vamos negociar com vocês) e não nacionalista quando se diz que vai “negociar com o mundo” (excerto 10).

De modo geral, está explícito que Guedes teria a intenção de negociar com o mundo; inseriu nos enunciados países que não faziam parte do Mercosul na época da entrevista - Bolívia e Venezuela, por isso foi corrigido pela repórter [“Mas Bolívia e Venezuela não estão no Mercosul”] e ela lhe explica que são apenas 4 países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. No momento em que ela teceu a explicação, Guedes baixa o tom de voz [vide recurso audiovisual] e balbucia um [“é”] com um misto de surpresa, incerteza e constatação de que se equivocou. Em seguida, ele se retifica, afirmando que [“nós não vamos quebrar com ninguém”]. De imediato, retoma o tom firme e enfático alegando que seriam mais países. Demonstra rispidez ao se dirigir à repórter argentina [vide excerto 08 e recurso audiovisual]. O economista comete um deslize geopolítico de cunho internacional.

Com isso, constato que, para Guedes, relacionar-se com Argentina, Venezuela e Bolívia significa ter uma perspectiva ideológica que teria relação com uma “inclinação bolivariana”, uma política de esquerda e socialista. O novo governo, por ser oposição e de direita, não teria essa mesma perspectiva. Ser de direita é visto como algo não ideologizante, ditatorial ou

doutrinador. Relacionar-se com o mundo, para Guedes, significaria não ter perspectiva ideológica.

Voltando às reflexões sobre as ideologias de linguagem associadas ao ensino de espanhol e inglês, contidas no capítulo anterior, cabem alguns questionamentos. 1) Qual idioma é fortemente representado na BNCC e na reforma do NEM como língua franca, global e desterritorializada a partir da qual a pessoa poderia então “falar/negociar com o mundo”? 2) Estaria a língua espanhola associada a países de esquerda, socialista, com inclinações bolivarianas? 3) Estaria o espanhol associado a uma doutrinação, a algo ideológico, a uma “ameaça comunista”?

Relembro que a partir de 2016, foram realizadas ações neoconservadoras e investidas de integrantes do movimento Escola Sem Partido que defendiam a existência de “doutrinação” e “ideologia de gênero” (Souza, 2019). Estes movimentos se fortaleceram muito durante o governo Bolsonaro (2018 - 2022) e mesmo após sua saída, as perseguições para aquilo que os bolsonaristas acreditavam ser “uma ameaça comunista” para a educação brasileira permaneceram e se intensificaram.

“Ideologia de gênero” e “doutrinação” são termos pejorativos criados e utilizados para deslegitimar e demonizar pessoas que acreditam em uma educação libertadora e questionam as desigualdades sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero etc. A partir do uso de tais termos, a educação freiriana foi praticamente criminalizada<sup>62</sup> no país e abordar as diferentes violências, desigualdades, bem como as diversidades de gênero e sexual foram pautas censuradas em muitos espaços escolares (vide Movimento Escola Sem Partido, capítulo 1, página 52).

A tratativa dessas pautas pode salvar vidas, pois quando crianças, jovens e adolescentes têm acesso a tais conhecimentos há condições de evitar a continuidade de possíveis explorações sexuais e violências, vivenciadas, muitas vezes, em ambientes onde elas deveriam ser protegidas. Ressaltamos que não existe “ideologia de gênero”, existem “identidades de gênero, raça e sexualidade”. O termo foi inventado e criminalizado por pessoas adeptas à extrema direita. A abordagem freiriana é libertadora, já que questiona o *status quo* de grupos que sofrem com as diversas violências que os atravessam ao longo da vida.

A censura quanto à abordagem dessas pautas em sala de aula, via uso do termo “ideologia de gênero”, facilitou a continuidade de alguns crimes cometidos dentro do seio

---

<sup>62</sup> Durante os protestos que pediam a prisão de Lula e o *impeachment* de Rousseff entre 2015 e 2016, se intensificaram também as manifestações contra Paulo Freire e sua teoria. A teoria freiriana, o uso de seus livros e reflexões, foram censurados em diversas instituições escolares e houve denúncias de professorxs que eram perseguidxs e punidxs por utilizarem os conhecimentos e pedagogia freiriana.

familiar: violência de gênero, exploração sexual infantil, exploração do trabalho infantil, homofobia/transfobia, pedofilia etc. Lucas Souza (2020) explica que o fenômeno “ideologia de gênero” ocupou as diversas esferas ministeriais durante o governo Bolsonaro: (1) Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; (2) da Educação; (3) da Cultura e; (4) do Meio Ambiente. Nas palavras do autor, esse termo tem

encontrando resquícios em toda a cosmologia bolsonarista. Nem mesmo o Meio Ambiente passa incólume, tendo o ministro da pasta Ricardo Salles atribuído culpa à “ideologia” pelas alarmantes estatísticas de queimadas na Amazônia, além de ter militarizado o ministério para acabar com o “arcabouço ideológico” na pasta. Trata-se, de fato, de uma campanha geral de governo, levada a cabo conscientemente pelo presidente Bolsonaro e ministros, e que encontra forte ressonância em seu eleitorado. (...) A radicalização do Brasil em sua cruzada contra a ideologia pode ser vista de Genebra à Nova York. Um dos casos mais emblemáticos vindos à tona revelou que o Itamaraty tem instruído seus diplomatas a banirem qualquer menção à igualdade de gênero em pelo menos dois foros internacionais, o Conselho de Direitos Humanos da [Organização das Nações Unidas] ONU e a Comissão de Direitos Humanos da [Organização dos Estados Americanos] OEA. Tanto Bolsonaro quanto Araújo alinham-se às correntes ultraconservadoras que defendem que gênero é sinônimo de sexo biológico (homem e mulher) e que relegam a promoção da “igualdade de gênero” à mera “ideologia de gênero”. A repercussão negativa e as solicitações de esclarecimento de entes da sociedade civil levaram o MRE a classificar como sigilosos os documentos que revelam as causas da nova política sobre a “ideologia de gênero” e “educação sexual” na ONU. (Souza, 2020)

Para o autor, essa censura, perpetrada por motivos de segurança nacional, teria validade até 2024. Como vimos, a reforma curricular do EM não foi diferente. Havia fiscalização “não formal” de integrantes do MEC e do governo estadual de Goiás sobre o redesenho curricular do NEM, via monitoramentos de equipes externas ao grupo de redatorxs do currículo. A suspensão do IF, Viagem ao Redor de Mama Gaia, foi um exemplo de ação política educacional com base nesta ideologia de grupos fundamentalistas e conservadores no estado.<sup>63</sup>

Com base nas percepções de Guedes quanto à existência de um “Mercosul de viés ideológico”, a exclusão e invisibilidade do espanhol no campo escolar teria entrado nesse combo de ações antidemocráticas e de criminalização de profissionais na educação? No excerto seguinte, Guedes “justifica” sua postura e resposta pouco diplomática à repórter argentina.

#### **Excerto 11 (Período: 3’06” - 5’21’)**

*Repórteres brasileiros falando ao mesmo tempo: Qual é a prioridade? A gente tá perguntando... [Guedes corta]*

*Guedes falando com a argentina: Você tá vendo que tem um estilo que combina com o do presidente, né!? Que a gente fala a verdade. A gente não tá preocupado em te agradar.  
Repórter brasileiro: Paulo, você quer relação com a União Europeia?*

<sup>63</sup> Vide análise do Itinerário, realizada por integrantes do movimento cristão em Anápolis, Goiás: <<https://portalnanapolis.com/manifesto-aos-cristaos-de-goias-e-aos-pais-de-alunos-da-rede-estadual-de-ensino/>>

*Repórter brasileira 1: Paulo, me desculpa, a gente não quer...*

*Repórter brasileira 2: A gente só quer saber o que vai acontecer com o bloco.*

*Guedes: Eu conheço, eu conheço o estilo. Eu conheço o estilo. Eu também sou agressivo. É porque você tá perguntando se a Argentina, o Mercosul, eu tô dizendo “não é...” [o vídeo é cortado novamente] (...)*

Guedes e Bolsonaro ficaram conhecidos por terem um comportamento ríspido ao falarem com xs jornalistas e demais interlocutorxs. Notamos que no excerto 11, as respostas do ex-ministro se mostraram diretas e curtas, com gestos e tons pouco diplomáticos (recurso audiovisual). Quando Guedes disse: Você tá vendo que tem um estilo que combina com o do presidente, né!? Que a gente fala a verdade. A gente não tá preocupado em te agradar. “Estilo” seria entendido como a forma de se expressar direta e “sincera”. Esse modo de se comunicar já era conhecido pela mídia.

Ao afirmar que não está preocupado em agradar a jornalista argentina, o uso da negação parece ser a retórica da afirmativa onde, antes, possivelmente, em mandatos de governos anteriores a de Bolsonaro, existiria a preocupação em agradar países com “inclinações bolivarianas”, isto é, o que para Guedes seriam os países do Mercosul, especialmente a Argentina.

Do mesmo modo que Guedes personifica o país Argentina na presença da jornalista, nota-se que o “te agradar” pode se referir a “agradar o país Argentina”. A relação entre Argentina e Brasil, respectivamente, nos governos Kirchner e Lula/Rousseff era muito próxima e amistosa.

De 2018 a 2022, o governo Bolsonaro foi marcado pela implementação de grandes reformas. Foi justamente nesse período que os investimentos na educação foram cortados. Tivemos uma reforma curricular educacional sem investimentos financeiros e cortes do teto de gastos pela metade para a educação. O ministério do trabalho e da cultura foram destituídos, foi realizada a reforma do trabalho, previdenciária e fiscal e foi o período que se levou adiante a reforma educacional, sob o apoio de grandes empresas, institutos empresariais, fundações e instituições religiosas (Caetano, 2019; Considera, 2019; Nogueira, 2022). Nesse sentido, Guedes materializa que

No âmago dessa estratégia política está, dentre outras coisas, a tentativa de operar na significação pública da autoimagem do governo enquanto um ente neutro, pragmático e tecnocrata, responsável por conduzir reformas necessárias à reversão *dos atrasos promovidos pelas ideologias tacanhas* e levar a sociedade brasileira rumo às promessas de modernização e progresso que andam de mãos dadas com o capitalismo financeiro das nações desenvolvidas. (Souza, 2020, n.p)

As reflexões de Lucas Souza (2020) se conectam com o discurso de Guedes sobre o “descontrole de gastos públicos” e a necessidade de “reduzir privilégios e desperdícios”. Vejamos o excerto 12.

**Excerto 12 (Período: 3’06’’ - 5’21’’)**

*Guedes: a gente vai conversar organizadamente.*

*Repórter: Vamo lá! [corte no vídeo]*

*Guedes: Vamo mudar o modelo econômico. Se o principal problema é o descontrole de gastos públicos que corrompeu a política, travou o crescimento econômico, nós vamos, controlar os gastos públicos. Então o foco do programa econômico é o controle dos gastos públicos. Ai você vai ver os gastos públicos, os grandes itens de gastos públicos. Primeiro grande item: é a previdência. Precisamos de uma reforma da previdência.*

*Repórter: reforma da previdência... [Guedes segue]*

*Guedes: o segundo grande item do controle de gastos públicos: a despesa de juro. Vamos acelerar as privatizações porque não é razoável o Brasil gastar 100 bilhões de dólares por ano em juros da dívida. O Brasil constrói uma Europa todo ano. O plano Marshall que reconstruiu a Europa, tirou a Europa da miséria no pós-guerra, o Brasil reconstrói uma Europa por ano sem conseguir sair da miséria. Então é uma política errada! A terceira: é uma reforma do estado. São os gastos com a máquina pública. Nós vamos ter que reduzir privilégios e desperdícios.*

Existia um modelo econômico anteriormente, e o problema era o descontrole de gastos. Ao dizer: [Nós vamos ter que reduzir privilégios e desperdícios.]. Guedes imprimiu uma ideia de obrigatoriedade da ação, que parte de uma “necessidade” objetiva e técnica e não, simplesmente, da “subjetividade” dxs sujeitxs.

As políticas de Guedes corresponderam a tomadas de decisão fortemente neoliberais que visaram conter o descontrole de gastos: recuperação fiscal, reformas previdenciárias, trabalhistas, cortes e privatizações. Como se não houvesse outra alternativa, tornando a ideia de mudança algo “técnico” e “neutro”.

É importante que nos questionemos: para quem se reduziram os privilégios? Qual seria o conceito de privilégios para o emissor do enunciado? O que era considerado "desperdício"? O uso de [gastos públicos] no lugar de [investimentos] aponta para uma política econômica neoliberal que não teve como prioridade a população, uma vez que “gasto” é adjetivado como “público” [gasto público]. No dicionário Priberam<sup>64</sup>, “gasto” significa

1. Avelhentado.
2. Consumido.
3. Deteriorado.
4. Coçado, safado.  
substantivo masculino
5. Parte consumida (de um todo); despesa.

Semanticamente, é um adjetivo que condiciona “público” a valores negativos e ruins

<sup>64</sup> “gasto”, em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/gasto> [consultado em 31-01-2023].

para a pessoa ouvinte, de algo que destruiu o orçamento e economia do país. Enquanto que o investimento pressupõe “benefício”, “valor”, “utilidade” etc. Por que Guedes denomina “gasto” aquilo que poderia ser chamado “investimento”?

Ao dizer que vai mudar o modelo econômico, está implícito que existia um anteriormente. Logo, qual era o tipo de modelo econômico anterior? E qual seria o novo modelo econômico? Guedes não torna explícitas as respostas para estas perguntas, contudo, isso fica evidenciado quando ele afirma que o primeiro grande item de gasto público é a previdência. Como solução, propõe uma reforma.

O último item mencionado é “reforma do Estado”. Quanto a isso, Guedes se referiu a quais pastas do Estado? A reforma educacional estaria dentro desse combo de reformas do Estado? A reforma educacional que excluiu o espanhol e tornou obrigatória a língua inglesa serviu para acompanhar e fortalecer o combo de reformas (trabalhista e previdenciária) mencionadas por Guedes? Era preciso formar um “bom trabalhador”, começando desde o ensino médio com a implementação do ensino técnico, a defesa do empreendedorismo e da meritocracia para atender às perspectivas neoliberais e de mercado. O NEM atenderia às perspectivas das reformas trabalhista, previdenciária e do Estado? Para Annabelle Considera (2019, p.75-76),

toda e qualquer reforma educacional só pode ser compreendida dentro de um contexto maior, que presentemente identificamos como a conjuntura da “competitividade de mercado”. As ações propostas pela BNCC do Ensino Médio encerram, portanto, um conjunto de reformas que envolvem a relação direta capital-trabalho, previdência e trabalhista e, na outra ponta dessa perversa linha reformista, as reformas educacionais.

A reforma educacional faz parte de uma mudança de plano político-ideológico e econômico na qual a exclusão da língua espanhola foi movida por ideologias de linguagem de um governo que antes flertava com países da América Latina (Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela) para um governo que economicamente se dizia estar aberto para o mundo e isso implicaria em uma política neoliberal estado-unidense. Durante o governo Bolsonaro, não foram poucas as tentativas de aproximação politicamente acrítica ao então presidente dos Estados Unidos na época, Donald Trump.

Não podemos deixar de destacar que até o fechamento da escrita desta tese, a Bolívia estava em processo de adesão ao tratado de Assunção e, a Venezuela seguia suspensa do acordo econômico, Mercosul. Esses países são constantemente associados a um governo comunista, de extrema esquerda, e que o governo Bolsonaro venceu as eleições de 2018 sobre o lema de que iria banir o socialismo, o bolivarianismo e o comunismo no país.

A ideologia que associa espanhol ao comunismo se fortaleceu nos últimos anos<sup>65</sup>, especialmente durante as campanhas eleitorais e está diretamente associada à parte sul continental, isto é, estamos nos referindo às variedades de língua espanhola usadas na América Latina. Essas percepções político-ideológicas provavelmente não se aplicam à Espanha, por exemplo, lugar na Europa onde essa língua também é oficial.

Na próxima seção, passamos para a análise das DCNs para uma educação plurilíngue (Brasil, 2020) na qual apresentamos as concepções de língua, ensino e as ideologias de linguagem presentes no texto normativo.

## 2.2 DCNs para uma educação plurilíngue (2020)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação plurilíngue (doravante DCNs) foram aprovadas em 09 de julho de 2020<sup>66</sup>, no governo Bolsonaro. As DCNs (Brasil, 2020, p. 01) contaram com quatro conselheirxs para compor a comissão e inúmerxs “especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor.” Antes da aprovação, houve um curto período de consulta pública no *site* do MEC. O documento não foi homologado durante o governo Bolsonaro, no entanto, foi muito publicizado entre as escolas bilíngues e é a única matéria legal do NEM a abordar a temática da educação linguística no Brasil.

No texto, xs autorxs justificam que a existência das diretrizes se deve ao crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, sobretudo na rede privada, e que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu solicitações de criação de normas para o ensino de línguas. Na página 58, figura 02, mostramos quem são xs integrantes do MBNC e a relação dessas instituições privadas com interesses de pessoas que compuseram o governo federal à época. Acerca das políticas linguísticas na esfera governamental, Louis-Jean Calvet (1996) afirma que o Estado tem papel importante como agente político-linguístico. Segundo o autor,

---

<sup>65</sup> É importante lembrar que antes de Venezuela, Argentina e Bolívia terem essa representação, Cuba, outro país representado como comunista e que tem o espanhol como língua oficial, sempre foi alvo de ataques durante os protestos *pró-impeachment* de Rousseff, sobre o qual, as pessoas escreviam em cartazes: “volta pra Cuba”, sugerindo a saída dos “traidores da pátria”.

<sup>66</sup> Neste período, eu estava na equipe de redatorxs do DC-GOEM e tínhamos entregue o documento curricular goiano ao CEE, portanto, este material não foi utilizado como base para a escrita da área de linguagens e suas tecnologias do documento local.

nas situações de plurilinguismo, às vezes os Estados são levados a promover uma ou outra língua até então dominante ou, ao contrário, a retirar o *status* que uma outra língua possuía, ou inclusive a reverenciar um equilíbrio entre todas as línguas, em uma palavra, a administrar o *status* e as funções sociais das línguas presentes.<sup>67</sup> (Calvet, 1996, p. 49)

Após a publicação do texto, as DCNs foram objeto de análise de algumas pesquisas pelo país. Nas investigações, foram problematizadas as concepções de educação linguística, os impactos do texto para o ensino de línguas e a incidência dos usos dos termos “bilinguismo” e “plurilinguismo” (Sarri, 2021; Reis *et al*, 2022). Em menor frequência, encontra-se também o uso de “multilinguismo”.

Para Jaqueline Reis *et al* (2022, p. 387), houve uma perspectiva de “ensino bilíngue transitório”, isto é, “o ensino da língua minoritária é proposto em um contexto no qual outra língua é hegemônica”. Xoán Lagares (2018, p. 84) destaca dois tipos de educação linguística. A “transitória” tem objetivo de “assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária”. E a de “manutenção” procura “acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence.” Ao analisarem as DCNs, as autoras constataram que embora houvesse ações sobre a abertura ao ensino de outras línguas, a realidade linguística de “comunidades quilombolas, de regiões fronteiriças e de imigrantes não foram juridicamente reconhecidas em âmbito federal.” O monolinguismo se apresenta nas relações entre as nações do mundo, nas quais a política linguística está “alinhada a um processo de subordinação econômica, já que ela impõe hierarquicamente a língua inglesa no currículo escolar do ensino fundamental e ensino médio no Brasil.” (Reis *et al*, 2022, p. 388).

Ainda que existam vinte e duas línguas cooficiais no Brasil (treze indígenas e nove de imigração)<sup>68</sup>, o país ainda é visto como monolíngue nas políticas educacionais, tendo o português como língua oficial e maior oferta de aulas na educação básica. Essa necessidade de se atribuir a oficialidade única do idioma ao país me remete ao ideologema “un estado, una lengua, una nación” (Arnoux, 2000, p. 06). Essa ideologia de linguagem articula políticas linguísticas nas quais se considera que uma língua [superior] corresponde a uma sociedade mais avançada. Ainda que seja impossível que todos se conheçam, essa ideologia linguística sustenta a ideia de que haveria uma união entre as pessoas dessa comunidade política imaginada e que

<sup>67</sup> Texto original: “En las situaciones de plurilingüismo, los Estados a veces se ven llevados a promover tal o cual lengua hasta entonces dominada o, por el contrario, a quitarle a otra lengua un estatus del que gozaba, o incluso a hacer respetar un equilibrio entre todas las lenguas, en una palabra, a administrar el estatus y las funciones sociales de las lenguas en presencia. (Tradução nossa)

<sup>68</sup> Informação disponível no Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL): <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>> Acesso em: 02 out. 2023.

as comunidades humanas existiriam “como entidades imaginadas nas quais as pessoas nunca conhecerão a maioria de seus membros, nunca os encontrarão ou mesmo ouvirão, ainda que nas mentes de cada um viva a imagem de sua comunhão” (Anderson citado por Pratt, 2013).

O documento apresentou um foco na formação para o mercado de trabalho (Sarri, 2021). Maria Paula Sarri (2021) considerou preocupante essa centralidade no aspecto mercadológico na educação linguística, visto que podem ser ignoradas a concepção de ensino de línguas mais crítica, cultural e cidadã. Em síntese, não haveria uma defesa da educação crítica. As Diretrizes impactam “na transformação da educação bilíngue de elite, uma vez que perpetuam os costumes já estabelecidos, favorecendo o ensino estritamente linguístico para o mercado.” (Sarri, 2021, p. 68) A autora defende que as línguas “não são mercadorias, portanto uma não tem um valor intrinsecamente superior ou inferior a outra.” (Sarri, 2021, p. 40). Em suma, as DCNs reproduzem as mesmas ideologias de linguagem da reportagem (vide capítulo 1), da BNCC e arquitetura curricular do NEM.

As DCNs não trouxeram nada de novo, reiteraram uma política daquilo que já acontece em muitas escolas. Um ensino com um maior repertório linguístico-cultural que continua sendo não transformador e não estimula a criticidade. Para Maria Paula Sarri (2021, p. 69), o documento “poderia ter defendido uma educação bilíngue translíngue e, assim, encorajado uma educação que não só compreende as diferenças culturais e sociais, mas também que as discute, agindo a partir delas e buscando mudança. ”

Entender esses termos nos exige rememorar as diferentes concepções de língua. Começo pelo linguista suíço Ferdinand Saussure, que descreve “língua como um sistema de signos”<sup>69</sup> (García e Wei, 2014, p. 06). Esse conceito saussuriano, da relação entre significante e significado deu origem ao campo semiótico, isto é, o estudo dos signos.

Noam Chomsky concebia a existência de uma gramática universal, capaz de unir o que todas as línguas teriam em comum. Acreditava também na ideia de um falante-ouvinte ideal e de uma competência linguística inata. Mikhail Bakhtin desafiou as concepções estrutural, de Saussure, e mentalista, de Chomsky, ao considerar o aspecto contextual da língua, elemento excluído pelas teorias saussuriana e chomskyana. A língua, neste sentido, estaria estritamente ligada ao contexto, portanto, seria incapaz de exercer neutralidade, já que emerge das ações dos falantes que têm posicionamento ideológico.

Alton Becker (1988 citado por García; Wei, 2014) considera que a língua não é um simples código ou sistema de regras ou estruturas que independentemente das ações humanas,

---

<sup>69</sup> Texto original: “language as a system of signs.” (tradução nossa)

molda nossas experiências. Logo, aprender uma língua significa entrar em outra história de interações e práticas culturais e aprender seria uma nova maneira de estar no mundo. Avançando um pouco mais a discussão sobre os conceitos de língua,

o semiótico argentino Walter Mignolo (2000) afirma que a linguagem é ‘pensar e escrever entre línguas’ e ‘fala e escrita’ são estratégias para orientar e manipular domínios sociais de interação”. A referência de Mignolo à “manipulação” nos lembra que toda linguagem está enredada em sistemas de poder e, portanto, pode ser opressivo ou libertador, dependendo do posicionamento dos falantes e sua agência. (García; Wei, 2014, p. 08).

Para Pennycook (2007, p. 96), “as línguas são produtos de atores sociais, e versões particulares de línguas, tais como línguas-padrão, são a construção muito particular de atividades políticas declaradas”. Sinfree Makoni e Alastair Pennycook (2007) afirmam que as línguas foram construídas socialmente e os efeitos desses construtos operam em nosso próprio entendimento do que seja a língua. Elas foram construídas e atribuídas às populações colonizadas como línguas maternas, passando a formar a base da chamada educação em língua materna e alfabetização vernacular (Makoni; Meinhof, 2008).

A concepção de “língua como invenção” (Makoni; Pennycook, 2007) e as perspectivas coloniais de ensino desde a época dos jesuítas foram instrumentos de opressão no território que hoje é chamado de América Latina, onde pessoas negras e indígenas foram demonizadas, escravizadas, brutalmente violadas e dizimadas, sendo obrigadas a conviver e aprender, de maneira acrítica, os idiomas dos colonizadores. Esse processo de “imposição” de línguas coloniais, (espanhol, inglês e português) em todo o continente americano, também veio acompanhado de opressões, genocídios e escravizações de povos que tinham línguas maternas não coloniais.

A concepção de língua enquanto invenção colonial/nacionalista tem como efeito a invenção e representação dos povos, ou de grupos de pessoas e línguas, ou seja, é ela mesma ideológica. Compreender essa concepção é importante, uma vez que fomos forçados por essas categorias. Dito isso, ao analisar os discursos e documentos que orientam a reforma do EM e o ensino de línguas coloniais, considero que determinadas ações nas políticas linguísticas do país podem seguir acentuando essas diferenças e causar impactos na formação de crianças e jovens.

Primeiro, em razão das ações na política educacional linguística estarem articuladas via discursos que revelam diferentes ideologias de linguagem e assimetrias entre as línguas, nos quais uma é vista como mais importante que outra, e determinados povos seriam mais importantes que outros. Em segundo lugar, talvez este seja o mais importante, é o destaque ao

fato de que 80% dxs estudantes que estão na educação básica são de escola pública (Brasil, 2020, p. 13) e só terão acesso a aprendizagem de uma língua estrangeira, via espaço escolar, já que a grande maioria não tem condições de pagar um curso de idiomas.

Destaco ainda que dentro desses oitenta por cento, os índices de vulnerabilidade social e de desigualdades socioeconômicas se concentram nos grupos de estudantes negrxs e pardos e do gênero feminino<sup>70</sup>. Agrego aqui também a vulnerabilidade social de estudantes LGBTQIAPN<sup>71</sup> e indígenas. Ou seja, para além do inglês, quem são as pessoas que terão direito e acesso às línguas estrangeiras na escola?

Excluir línguas na educação básica (pública e gratuita) impacta diretamente no acesso de crianças, adolescentes e jovens a determinados conhecimentos. Excluí-las pode também acentuar os abismos e desigualdades étnico-raciais, econômicas, de gênero e sexualidade. Isso me leva a compreender que os conceitos de políticas educacionais linguísticas e ideologias de linguagem também estão relacionados com os recortes étnico-raciais, de identidade de gênero, viés econômico, sexualidade etc., visto que as ações e tomadas de decisão impactam tais grupos de diferentes maneiras e os efeitos disso bem como os mecanismos que sustentam as tomadas de decisão precisam ser analisados considerando perspectivas coloniais e decoloniais.

Reconheço que as problematizações das ideologias de linguagem podem envolver a invenção da língua como estratégia moderno/colonial, pois considero a relação língua e seres humanos no mundo social. A língua, como categoria, está sendo compreendida neste estudo como uma invenção colonial/nacionalista (Makoni; Pennycook, 2007).

Embora minha análise esteja focada em duas línguas historicamente coloniais (espanhol e inglês), vimos que as ideologias de linguagem articuladas nos discursos metapragmáticos referentes a estas línguas promoveram direcionamentos e perspectivas diferentes de educação, nos quais o ensino de determinado idioma pode resultar em ser mais ou menos crítico e reflexivo.

Reconhecemos as distintas significações atribuídas à “língua”. Além de ser uma categoria de análise neste estudo, foi a partir da visão saussuriana de língua que os estudos sobre “bilinguismo” se fortaleceram. Primeiramente, acreditava-se que bilíngue seria um,

termo genérico para pessoas com vários idiomas diferentes habilidades, tendo em comum apenas o fato de não serem monolíngues (...) bilíngue... é aquele que conhece

<sup>70</sup> Evasão escolar, gravidez na adolescência, taxas de analfabetismo etc. Informação disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>> Acesso em: 17 jul. 2023.

<sup>71</sup> Sigla que compõe os grupos de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Transgêneras, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binárias.



Fonte: Garcia; Wei, 2014, p. 14

O bilinguismo tradicional é caracterizado por dois sistemas linguísticos autônomos. Tanto no tradicional quanto no interdependente a troca de código (*code-switching*) é uma prática estigmatizada. Existiria, também, um indicador de proficiência/competência linguística focada na capacidade de diferenciar e separar as línguas. Já o bilinguismo dinâmico vai além da ideia de duas línguas autônomas em uma só pessoa. Sugere “que as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas (...) uma vez que existe apenas uma língua sistema” (García; Wei, 2014, p. 14).

Observe (figura 08) que o bilinguismo dinâmico também é denominado “translinguismo”. Ofelia García e Li Wei (2014) concebem a translinguagem como uma abordagem de uso da língua. Nesse sentido, o bilinguismo e a educação de bilíngues não consideram as práticas linguísticas como duas línguas autônomas, “mas como um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a dois idiomas separados.” (García; Wei, 2014, p. 02)<sup>73</sup> Para ilustrar essa abordagem, as autorxs utilizam a metáfora da figueira-de-bengala (figura 09).

**Figura 09 - metáfora “o bilinguismo dinâmico é como uma figueira-de-bengala”**



---

<sup>73</sup> Texto original: “(...) but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages.” (tradução nossa)

Imagem do google: figueira-de-bengala

Um só corpo com rachaduras e fendas germinantes, a vida circula entre seus ramos, o crescimento se dá em todas partes, inclusive na horizontal, convertendo-se em uma árvore colunar.

Uma abordagem translíngua deve ampliar o repertório das práticas semióticas das pessoas e transformá-las em recursos móveis que podem se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais. E é o bilinguismo dinâmico ou translíngua, o fundamento da linguagem na comunicação e em um mundo cada vez mais multilíngua.

Esse breve levantamento sobre as perspectivas conceituais de língua é a base para analisarmos os sentidos atribuídos à categoria língua e seus derivados nas DCNs (Brasil, 2020). Será que os discursos sobre línguas no documento sugerem a promoção de um bilinguismo dinâmico/translíngua? Veremos na próxima seção.

### 2.2.1 DCNs para uma educação plurilíngua?

As DCNs apresentaram dados sobre refugiados e leis afins, visibilizaram o ensino de Libras e a educação indígena, porém no trecho em que apontaram para a “emergência de territórios em que o plurilinguismo trará desafios sobretudo às escolas públicas” (p. 07), houve apenas sugestão da abordagem do PLE como língua de acolhimento, por meio da pedagogia “*translanguaging*”. Em conformidade com o documento, essa pedagogia sugere uma “abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz” (Brasil, 2020, p. 07).

Considero que as diretrizes avançaram positivamente ao apresentarem a diversidade linguística e cultural brasileira bem como trouxeram o conceito da pedagogia “*translanguaging*”, advogando pela visibilidade e valorização das línguas crioulas, afro-brasileiras, das populações indígenas, surdas e imigrantes.

Ainda que o documento tenha avançado na escrita, apresentando uma resenha com outras possibilidades teóricas e metodológicas de ensino, não houve propostas concretas de ações glotopolíticas que visassem superar o silenciamento dos grupos sociais periféricos supracitados, via ensino das línguas. Foram reproduzidas, acriticamente 1) as ideologias do

inglês como língua franca, obrigatória e de prestígio [excerto 11] e; 2) a concepção de línguas enquanto invenção, isto é, sua existência numérica e biologizante [excerto 12].

### Excerto 13

*As demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas **línguas de prestígio**, com destaque para **o inglês**, haja vista o seu caráter de **língua franca** na contemporaneidade. (Brasil, 2020, p. 13) (grifos nossos)*

### Excerto 14

*O ensino formal de idiomas no país abarca um **número** bem mais amplo – alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e muitos outros. De fato, há um expressivo **contingente** de línguas nas licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação. (Brasil, 2020, p. 13) (grifos nossos)*

O uso das palavras “número” e “expressivo contingente de línguas” oferece a ideia de que as línguas poderiam ser compiladas, contadas e nomeadas, tais quais as categorias de raça e etnia, ou seja, uma percepção biológica de estudo. A palavra “contingente” também pode significar “grupo de pessoas destinadas a uma missão determinada”<sup>74</sup>. Alemão, espanhol, francês, italiano, japonês foram cuidadosamente citados, em ordem alfabética, e agrupados como em uma categoria periférica no documento. Segundo Sinfree Makoni e Ulrike Meinhof (2008), na concepção de língua enquanto invenção colonial “nomear” e “enumerar”,

são categorias que tem o efeito de inventar povos, ou de fazer grupos de pessoas e línguas existirem ao nomeá-los. Não somente descreve, mas cria tipos específicos de realidades com o propósito de governabilidade. Isso implica no apagamento de outros povos e línguas. (Makoni; Meinhof, 2008, p. 206).

O ato de enumerar as línguas tem sentido ideológico e constitui-se alicerce do imaginário colonial/nacionalista. Para os autores, as tentativas de separação e diferenciação das línguas são pressupostos dessa concepção enquanto construto social em que as línguas passam a ser vistas como unidades distintas. Como vimos, o processo de hierarquização e diferenciação das línguas é metapragmático (Signorini, 2008).

Constato, também, que as DCNs (Brasil, 2020) ficaram em um plano teórico e curricular bem distante da realidade vivida pela maior parte dxs docentes das línguas estrangeiras no país. A maior parte dessxs profissionais precisa trabalhar nos três períodos e em múltiplas instituições para garantir o mínimo de ganho salarial, posto que as escolas ofertam apenas uma aula de LE para cada turma. Muitas vezes, essx profissional ministra aulas para toda a escola.

<sup>74</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/contingente/>> Acesso em: 08 jun. 2023.

Com o NEM, foram xs professorxs de arte, educação física, sociologia, filosofia e línguas estrangeiras que tiveram de assumir os IFs e o projeto de vida para completar uma carga horária de 30 ou 40 horas em uma única escola, para não terem de se deslocar entre uma instituição e outra, durante o dia. São essxs profissionais que precisam se desdobrar para entender esses novos componentes curriculares, criar dezenas de planos de aulas diferentes por semana e, muitas vezes, estudar e aprender as temáticas propostas no NEM para ter condições de ensinar axs estudantes. Isso tudo exige tempo, dedicação para além das horas aulas em sala.

As salas sempre estão cheias (40 ou mais estudantes por turma), não há materiais e condições estruturais básicas para que x docente consiga desenvolver aulas criativas, com metodologias diversas e atendimento mais personalizado. Quando digo condições estruturais básicas, me refiro a: aparelho de som “em bom estado”, televisão/computador, jogos interativos, sala temática ou climatizada, turmas menores, maior tempo de aulas semanais etc.<sup>75</sup> Muitas vezes, x professorx precisa desembolsar dinheiro para produzir algo diferente e desenvolver aulas mais dinâmicas e criativas. Para isso, elx depende, também, do fim de semana, feriado ou férias para planejar o material, além de usar esse período para corrigir as centenas de atividades e provas e preparar as aulas. Há também o aspecto burocrático que para estx profissional envolve preencher centenas de diários, formulários com planos quinzenais, semanais e anuais para a SEDUC.

Não há tempo para esta pessoa pesquisar, estudar e aprimorar suas aulas, dado que x profissional de línguas estrangeiras tem uma densidade descomunal de trabalho por conta do número de estudantes e do valor que recebe por mês. Pensem comigo: se uma escola tiver 400 estudantes e 10 turmas, x docente estiver contratadx para atuar em 3 instituições, elx terá 30 turmas/1200 estudantes. Com isso vai precisar de: 1) preparar dezenas de aulas por semana; 2) corrigir pelo menos 1200 atividades semanalmente e 1200 provas no bimestre; 3) preencher aproximadamente 30 diários todos os dias e; sem contar as burocracias escolar (planos, formulários, reuniões, trabalhos coletivos etc.)

Para além dos números, x professorx atua com seres humanos que têm perfis de aprendizagem, identidades e histórias de vida diversas e que xs tornam únicxs no mundo. Portanto, xs 1200 estudantes precisariam de um olhar atento e contínuo para a sua formação. É possível analisar, criar vínculos e desenvolver estratégias de ensino específicas para 1200

---

<sup>75</sup> Há casos em que o básico pode significar paredes e teto sem infiltrações, cadeiras em bom estado e em quantidade suficiente para atender ao número de estudantes, banheiros em condições de uso, com produtos de higiene pessoal, energia elétrica e internet, água, produtos de limpeza e até merenda escolar etc., ou seja, elementos que parecem não estar (mas estão) diretamente ligados ao âmbito da aprendizagem.

crianças e jovens ao mesmo tempo? É possível fazer isso encontrando-xs apenas uma vez na semana, por 50 minutos? É possível desenvolver educação linguística crítica trocando uma ou duas palavras, ou às vezes nenhuma palavra ou olhar, durante esses 50 minutos?

Não nos esqueçamos que quando x professorx de escola pública adentra uma sala de aula, sua práxis não brota do nada. Essa pessoa é como uma atleta, para a qual o “treinamento” [leia-se planejamento das aulas e estudo] acontece muito antes da competição [seria o “lecionar”] e segue intensamente depois de seu desempenho prático. Como ter desempenho de excelência nessas condições? As DCNs fazem uma tímida menção a essa triste trajetória:

### **Excerto 15**

*Sabemos das dificuldades existentes nas redes públicas – falta de formação continuada para professores, número elevado de estudantes por sala, carência de recursos tecnológicos, acesso precário a boas conexões de internet e equipamentos digitais. Aliado a isso, as constantes alterações de políticas educacionais consoante os interesses da gestão administrativa do momento frequentemente tornam o trabalho com línguas bem mais árduo nas redes públicas (Brasil, 2020, p. 17)*

“Sabemos” é a primeira palavra da citação. Saber não significa vivenciar. Quem escreveu o documento, ouviu, leu ou soube, contudo possivelmente nunca experienciou as condições degradantes de trabalho em centenas de escolas no país. E se vivenciou, logo se esqueceu. Ainda assim, sabendo dessa triste realidade, quais foram as propostas sugeridas pelas DCNs para amenizar ou resolver esses problemas? Não seria aqui o espaço ideal para se propor diretrizes para essas problemáticas?

Quem escreve o documento parece ter “lavado as mãos” para uma urgência. Como dizia Carolina Maria de Jesus, em “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, “o Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.” (Jesus, 2014, p. 25) Da mesma forma, aconteceu com quem projetou a reforma curricular do EM e a BNCC. Fecharam os olhos para os 80% dxs estudantes e para xs professorxs que vivem a educação pública. Quem vive isso todos dias, hoje, não tem condições de saúde ou tempo para escrever. Escrevo por elas também.

Ainda sobre o excerto anterior, alegaram-se que as constantes mudanças na educação tornariam o trabalho docente mais árduo. No entanto, o que tornam o trabalho com as línguas mais difícil é o abandono secular dos governos (federal, estadual e municipal) com xs educadorxs e descontinuidade dos investimentos na educação, materializados em cortes nas verbas para esta pasta, em salários precários e na falta de investimento e valorização das escolas e de sxs profissionais.

Em síntese, não há propostas de uma reestruturação que valorize efetivamente o ensino de línguas, prevendo uma arquitetura curricular com mais ofertas de aulas e línguas, com turmas reduzidas, um plano orçamentário para desenvolver materiais didáticos e estrutura física nas escolas, com investimentos e pressupostos em formação (inicial e continuada) docente, com novas metodologias e formas de avaliação que contemplem a realidade e a necessidade docente em escola pública.

Trata-se de um documento que não sugere soluções para problemas seculares no ensino de línguas, apenas “chove no molhado”. Cita um projeto local em Londrina, que com certeza precisou de investimento (temporal, financeiro, estrutural etc.), porém não avança o debate. Permanece apenas a referência. Se quisermos desenvolver algo similar ao referenciado, lutemos sozinhos em nossos espaços.

Quando o tema é políticas educacionais linguísticas, o documento teoricamente advoga por uma educação plurilíngue envolvendo a língua portuguesa e as LEs na educação básica. Ressaltam-se:

#### **Excerto 16**

*a vasta territorialidade do Brasil e as fronteiras com diversos países, culturas, processos históricos, educacionais e línguas assinalam ricas experiências educacionais a partir do contexto histórico-geográfico regional com a língua espanhola e com a língua francesa. (Brasil, 2020, p. 8)*

#### **Excerto 17**

*Considerando que nossos vizinhos majoritariamente falam a língua espanhola, o parágrafo único do artigo 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.” (Brasil, 2020, p. 13)*

Se as pessoas que elaboraram as DCNs mencionam as línguas francesa e espanhola, então, por que a lei do espanhol foi revogada? Se o documento cita a Constituição Federal de 1988, carta magna que defende uma integração entre os povos da América Latina, por que não há instrumentos político-linguísticos e propostas efetivas sobre o ensino das línguas originárias, das línguas francesa e espanhola e da LIBRAS? Por que um documento que se apresenta com viés plurilíngue hierarquiza as línguas colocando uma como obrigatória e outras como possibilidades?

Apesar desse “lindo” discurso sobre pluralidade linguística e cultural, as línguas de fronteira e nacionais mencionadas (LIBRAS, originárias, espanhol e francês) são excluídas de todos os processos do NEM, permanecendo apenas uma língua estrangeira como obrigatória. Em outras palavras, na prática, a teoria é outra. Segundo o documento,

**Excerto 18**

*a BNCC prioriza a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Cumprida essa exigência, não existem óbices para a adoção de outras línguas adicionais. (Brasil, 2020, p. 13)*

Como as escolas poderiam adotar outras línguas se elas não estão no PNLD, novo ENEM, na reestruturação curricular dos estados, na formação docente, nos concursos etc.? Ainda que se usem os termos “multilíngue” e “plurilíngue” como equivalente ao “bilíngue”, essa discursividade reitera o que está implícito: as DCNs não são para uma educação plurilíngue, mas, “bilíngue tradicional” (inglês/português).

O mais curioso é que no tópico “Educação bilíngue na América Latina” a relação de bilinguismo se dá com a língua inglesa (Espanhol/inglês), em razão de que, obviamente, os países mencionados têm a língua espanhola como oficial. Trata-se de outra realidade. São dados, estatísticas e avanços na língua inglesa em países hispano-americanos. Menciona-se como alternativa de qualificação dx profissional de línguas, “treinamentos de professores no exterior” (Brasil, 2020, p. 16), uma concepção que remete ao “mito do falante nativo” (Pennycook, 2007), ou seja, uma ideologia imaginada e construída politicamente sobre algo ou alguém. Essa teoria foi desenvolvida, a princípio, nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, contudo, alguns aspectos se aplicam na aquisição de outras línguas. Para Cook (2008, p. 187),

o elemento indiscutível na definição de falante nativo é que uma pessoa é um falante nativo da língua que aprendeu primeiro; as outras características são incidentais, descrevendo quão bem um indivíduo usa a língua. Alguém que não aprendeu uma língua na infância não pode ser um falante nativo da língua. Línguas aprendidas tardiamente nunca poderão ser línguas nativas, por definição.

Assim, uma formação docente no exterior se remeteria ao berço [“infância”] onde supostamente a língua e os povos de prestígio nasceram, ou seja, uma vertente neocolonial de ensino. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, além desse fator, há outros aspectos que distinguem o mítico “falante nativx” de não nativxs: nível de escolaridade, condições socioeconômicas, ideologias racistas e cidadania, fazendo com que as pessoas “certifiquem-se” que uma língua parece pertencer mais a algumxs “falantes nativxs” do que a outrxs.

No início de minha carreira profissional, mesmo recém graduada na melhor universidade pública do estado, perdi muitas oportunidades de emprego em escolas particulares/de idiomas por não “performar” o mítico falante nativx [leia-se aquele que nasceu

na Espanha]. Uma mulher brasileira, pobre, negra, de origem nordestina e de cabelos escuros e crespos é ideologicamente representada como aquela que não tem competência linguística [na concepção de Hymes, 1995] para ensinar a maioria branca e rica, em escolas particulares, tampouco a professora enquanto ser de intelectualidade da escola pública. No máximo, é aquela que só poderia realizar a limpeza em qualquer uma das escolas (pública ou particular) ou na casa dxs estudantes das instituições privadas.

As DCNs ilustram ações glotopolíticas nos países vizinhos ao Brasil, no entanto, não há uma visão atualizada, crítica e específica da realidade brasileira em si, e muito menos da nossa relação com os países que fazem fronteira, isto é, as línguas oficiais e dos povos minorizados deste grande bloco geopolítico sul-americano. Os discursos do documento não demonstram uma preocupação em ajustar e adequar ações ao contexto glotopolítico brasileiro. É simplesmente uma resenha teórica do que acontece fora do Brasil, de países que não tem a mesma realidade que a nossa e não falam as mesmas línguas. Os argumentos são “comprados” *ipsis literis*, sem adaptações locais geo e glotopolíticas.

O terceiro ponto analítico que destaco está no trecho em que o documento destaca a relação entre Brasil e Argentina. Em consonância com o texto, até 2018, ano de publicação da BNCC, esses países teriam sido os únicos a não definirem padrões de aprendizagem específicos para a língua inglesa. Em seguida, no documento se afirma que

### **Excerto 19**

*a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. E ainda não temos referências específicas sobre a proficiência dos professores. Na América Latina e em outros lugares, adotou-se um padrão internacional ou se construiu um nacional.” (Brasil, 2020, p. 18). (grifos nossos)*

São fatos que parecem se contradizer em vários pontos: 1) Afinal, o Brasil definiu ou não padrões de aprendizagem? 2) As habilidades e competências presentes na BNCC não seriam trilhas para essa tentativa de padronizar a aprendizagem? 3) Qual é concepção de “proficiência” mencionada na citação? 4) Se a América Latina adotou um padrão internacional e o Brasil está na América Latina, então adotamos ou não um padrão internacional? Fazemos parte ou não da América Latina? 5) Quem escreveu esse texto, se considera latino-americanx ou parte deste bloco continental?

Vale ressaltar que no trecho “Costa Rica (*Enseñanza del Inglés como Lengua Extrajeira – EILE)*”, houve pouco zelo pela escrita em língua espanhola. A palavra [extrajeira] deveria ter a grafia [extranjera]. Como sempre, se nota um descaso ou indiferença por esta língua,

especialmente quando se justifica que não é necessário estudá-la, dado que existe a ideologia de que ela é fácil e parecida com a língua portuguesa (OCEM, Brasil, 2006).

No documento foram sugeridas cinco recomendações essenciais para obter experiências de sucesso na educação bilíngue, e estas foram seguidas no Brasil e em outros países: “1. visão; 2. habilidades; 3. motivação; 4. recursos; e 5. plano de ação.” (Brasil, 2020, p. 18).

Ao analisar os termos, criticamente, somados aos fatos, constatei que as recomendações quatro (recursos) e cinco (plano de ação) não foram desenvolvidas no Brasil, pois foi justamente durante o período da implementação do NEM (2020 a 2022) que tivemos os maiores cortes no orçamento e no teto de gastos para a educação. De onde partiriam os recursos? Não seria do próprio MEC?

Além disso, consoante as DCNs, “recomenda-se ao MEC a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz.” (Brasil, 2020, p. 18). As recomendações do MEC bem como todo o documento parece ser uma carta de intenções, terceirizando exigências que deveriam partir do próprio órgão federal e depositando responsabilidades do MEC à terceirxs. O documento está dirigido a quem? A quem ele serve? O que há de concreto e prático nas DCNs?

Como vimos, no início desta seção, as DCNs nasceram por uma demanda do setor privado, ou seja, devido ao crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngue, sobretudo na rede privada. O CNE recebeu solicitações de criação de normas para o ensino de línguas. Em outras palavras, o documento serviu de instrumento para o aumento da publicidade de escolas de línguas particulares, sobretudo, as de língua inglesa.

Isso se nota, quando fiz uma pesquisa no *google* sobre as DCNs e a educação linguística. Além de ter encontrado as publicações que analisam o documento, apareceram também diversos *sites* de escolas bilíngues que usam as DCNs para legitimar o trabalho e a importância de suas instituições. Em um dos *sites*<sup>76</sup>, a escola explica que

#### **Excerto 20**

*O documento traz uma série de determinações para que uma escola possa ser considerada bilíngue. Entre elas, objetivo, carga horária, formação de professores, organização curricular e avaliação de resultados. (...) Essas Diretrizes objetivam orientar para a **redução das desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas.** (grifos nossos)*

Diante de contexto de surgimento das DCNs, de quem solicitou essa normativa, a quem estava destinada, do tipo de projeto de reforma que se pretendia realizar, das concepções de

---

<sup>76</sup> Disponível em: <<https://www.bilingualminds.com.br/noticia/novas-diretrizes-aprovadas-pelo-conselho-nacional-de-educacao-para-escolas-bilingues>>

educação linguística abordadas e dos silenciamentos que apontamos no texto, as diretrizes realmente visam reduzir ou poderiam reduzir as desigualdades educacionais no aprendizado de línguas e culturas?

Em suma, neste capítulo analisei os discursos do ex-ministro da economia do Governo Bolsonaro que representa o Mercosul de governos anteriores como ideológico, e considera que os países vizinhos (Argentina, Bolívia e Venezuela) têm inclinações bolivarianas. Refleti sobre os discursos sobre língua, bilinguismo e as políticas linguísticas mencionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2020), focando também nos aspectos do trabalho docente, do ensino de línguas a partir da BNCC (Brasil, 2018), do NEM e da perspectiva de regionalização da glotopolítica na educação.

Vimos que o documento não traz muitas novidades sobre a educação plurilíngue. Ainda que tenha apresentado reflexões sobre “translinguismo”, “PLE como língua de acolhimento” e dados sobre educação indígena, para surdxs e refugiados, o material reforça a concepção de língua enquanto invenção colonial, hierarquiza o ensino de LEs posicionando e reafirmando o que já foi discutido neste capítulo e no anterior: inglês como língua franca, para o trabalho e única língua obrigatória no EM. Essa reiteração fortalece a hegemonia deste idioma, hierarquiza e marginaliza as outras línguas. Nesse sentido, enquanto documento do Estado, as DCNs constituem-se um instrumento linguístico (Arnoux e Bein, 2015), visto que apresentam discursos que mobilizam ideologias de linguagem, concepções de língua e educação. Tais discursos regulam, normatizam e têm o poder de prescrever exclusões e inclusões de línguas específicas no currículo escolar.

No próximo capítulo, vamos para a terceira e última categoria: “Virada Bolsonaro – Lula (2023), no qual apresentamos os discursos e críticas da sociedade civil sobre os impactos e efeitos do NEM na passagem de um governo para outro. Os dados discursivos vão mostrar o quanto o movimento Revoga NEM se fortaleceu na medida em que o governo Bolsonaro começou a enfraquecer, abrindo uma brecha para uma nova mudança partidária e ideológica.

## CAPÍTULO 3

No terceiro e último capítulo, apresento, inicialmente um panorama dos novos documentos curriculares, homologados e aprovados pelo país, ação basilar do NEM. Realizo uma breve abordagem sobre o DC-GOEM (Goiás, 2021). Em seguida, identifico e reflito sobre as ideologias de linguagem, concepções de língua e educação existentes no LD de língua inglesa, aprovado pelo edital PNLD/2021. Recupero alguns fatos políticos ocorridos entre 2022 e 2023, com especial atenção ao movimento de revogação do NEM que se fortaleceu no início do governo Lula (2023). Esse período foi caracterizado por um movimento de resistência à implementação da reforma educacional. E, por fim, analiso os discursos das pessoas entrevistadas no documentário “NEM (Novo Ensino Médio) - Um Fracasso Anunciado”, de Carlos Pronzato.

### **3. Virada Bolsonaro - Lula (2023): faíscas políticas na educação**

No dia 30 de outubro de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva venceu o segundo turno das eleições para a presidência do Brasil, com 50,83% dos votos válidos. Foi uma disputa acirrada com Jair Messias Bolsonaro que pleiteava sua reeleição e obteve 49,17% dos votos. A disputa voto a voto, com direito a virada nos últimos momentos de apuração, deixou os ânimos alterados e um clima de “guerra” no país, com registros de agressões, censuras, perseguições, bloqueios, ameaças, notícias falsas e até homicídios. Tanto para xs eleitorxs de Bolsonaro como para xs de Lula havia um misto de medo e revolta, por motivos diversos.

Para as pessoas adeptas ao governo Bolsonaro, a sensação de medo se justificava pela intensa campanha com notícias falsas e teorias mirabolantes de retorno do comunismo ao Brasil, via governo Lula. Segue figura que ilustra algumas dessas ideias:

Figura 10 - Sessenta fatos pra você votar 22<sup>77</sup> (Campanha de reeleição de Bolsonaro/2022)

**50** RECUPEROU A PETROBRAS QUE DEU LUCRO DE MAIS DE 40 BILHÕES.

**51** FEZ OS BRASILEIROS A VOLTAREM A ACREDITAR E TER ESPERANÇA NO BRASIL.

**52** O EXÉRCITO PERFUROU POÇOS DE ÁGUA NO SERTÃO.

**53** FEZ DIMINUIR AS INVASÕES DE TERRA PELO MST.

**54** DEFENDEU E DEFENDE A FAMÍLIA TRADICIONAL, OS VALORES CRISTÃOS E A HONESTIDADE COM O DINHEIRO PÚBLICO.

**55** E CONTRA O COMUNISMO, A IDEOLOGIA PARTIDÁRIA NAS ESCOLAS, A IDEOLOGIA DE GÊNERO E DO ABORTO.

Canal “Mostra a tua força”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bwY6S8NtHgQ>> Acesso em: 12 jul. 2023.

No item 55 da figura 10, nota-se abertamente uma associação entre “comunismo”, “ideologia partidária nas escolas” e “ideologia de gênero e do aborto”, uma vez que os termos foram colocados no mesmo enunciado como se houvesse correspondência entre o cenário escolar, político-econômico e social. Essa conexão entre “comunismo”, “educação” e “política” evidencia que nos discursos políticos educacionais havia projeto de criminalização e demonização de pautas sociais importantes para a formação crítica e integral dxs jovens. E a estratégia girava em torno de associar as pautas ao comunismo.

Precisamos compreender: Qual seria a concepção de comunismo para essas pessoas? O que de fato é o comunismo? Como surgiu essa teoria no Brasil? Quais eram as intenções da campanha de Bolsonaro ao colocar “comunismo” no *hall* das políticas educacionais? Por que recriaram e partidarizaram tais teorias a ponto de gerar medo entre as pessoas que acreditaram na volta de algo que nunca existiu? Quais foram os impactos dessas ideias no cotidiano escolar e na glotopolítica? Como isso pode se reverberar nos anos seguintes?

Entre as décadas de 60 e 80, grande parte da América Latina foi cenário de governos de ditaduras militares. Esse período ficou marcado pela existência de sequestros, assassinatos,

<sup>77</sup> Essa campanha foi divulgada em diversas redes sociais e plataformas de vídeos: youtube, telegram, instagram, twitter, grupos de whatsapp etc.

invasões, perseguições, torturas, bombardeios em sede do governo, censuras, exílios e desaparecimentos de pessoas contrárias à intervenção dos governos militares que controlavam grande parte do bloco sul continental da América (Dinges, 2005). John Dinges (2005) chama essa invasão e ataque aos governos democráticos latino-americanos de “Anos Condor”. Em consonância com o autor, foi uma época que os inimigos eram chamados de “terroristas”.

A morte de cada um deles é efeito colateral, ainda não computado em nosso hemisfério, da guerra mundial para vencer a União Soviética e a perspectiva de uma revolução socialista. A tragédia política dessa história é que os líderes militares responsáveis pelos homicídios e assassinatos em massa recorriam aos Estados Unidos em busca de assistência técnica e liderança estratégica. O governo norte-americano era o aliado dos regimes militares. (Dinges, 2005, p. 18)

O General chileno Pinochet montou a “operação Condor”, uma aliança secreta com outros governos militares do Uruguai, Paraguai, Bolívia, Brasil e Argentina para derrotar o inimigo internacional que seriam os países onde o sistema democrático forneceu apoio à ideologia esquerdista. Em outras palavras, “é o nome-código para a coleta, a troca e o armazenamento de dados de Inteligência a respeito dos assim chamados ‘esquerdistas’, comunistas e marxistas.” (Dinges, 2005, p. 52)

O comunismo é uma ideologia política e socioeconômica desenvolvida pelos pensadores alemães, Karl Marx e Friedrich Engels. Essa teoria estabelecia a necessidade de superar o capitalismo e propor a construção de uma sociedade alternativa. Acontece que, em conformidade com a teoria do socialismo científico, nunca houve na história uma nação comunista. Os anos Condor foram comparados a ataques aos moinhos de vento (Dinges, 2005), ou seja, uma analogia ao episódio em que Dom Quixote, personagem do escritor espanhol Miguel de Cervantes, luta contra supostos fantasmas e monstros que se tratavam na verdade de moinhos de vento, ou seja, uma batalha contra algo que nunca existiu.

O combate ao comunismo, que motivou sequestros, torturas e assassinatos na época da ditadura militar na América Latina, tornou-se campanha eleitoral e plataforma de governo no governo Bolsonaro entre 2018 e 2022, nos quais houve perseguição a docentes e um processo de demonização a Paulo Freire. Vimos, no capítulo 02, que antes mesmo de Bolsonaro ser eleito, pela primeira vez, já se buscava associar educação à doutrinação<sup>78</sup> e ao comunismo. Não houve uma explicação sobre o significado e a origem do comunismo. As pessoas eram “informadas” de que havia uma “ameaça” no país, acreditavam na notícia e a replicavam. Foi

---

<sup>78</sup> No dia 10 de julho de 2023, o deputado Eduardo Bolsonaro, filho do ex-presidente Bolsonaro, afirmou que os pais deveriam estar atentos à educação de seus filhos, uma vez que havia professorxs doutrinadorxs que poderiam ser piores que sequestradorxs de crianças para o tráfico.

uma estratégia de campanha eleitoral cujos objetivos eram causar medo e desmoralizar os oponentes. Os anos de 2018 e 2022 foram considerados períodos de desinformação, atingindo diretamente xs profissionais de educação que atuavam na sala de aula, a partir de censuras, ameaças e perseguições.

Além disso, a campanha política de Bolsonaro procurou fortalecer a ideia de que se Lula ganhasse as eleições, o país se converteria em uma nova Argentina ou Venezuela. A crise política e econômica nos dois países serviu de “referência”<sup>79</sup> para aumentar o medo entre eleitorxs de Bolsonaro.

Para as pessoas que se identificavam com as políticas de Lula ou que faziam oposição ao governo Bolsonaro, o medo e a revolta se concentravam na continuidade daquilo que muitas pessoas chamavam de “desgoverno”, marcado por negacionismo, perseguição política, crises diplomáticas, cortes nas políticas públicas, descaso com as medidas sanitárias no período da pandemia da Covid 19 que poderia ter salvo milhares de vidas, entre 2020 e 2022.

Ressalto que essa polarização não começou em 2022. Um terreno fértil foi preparado muito antes das eleições de 2018 quando Bolsonaro foi eleito. Em 2015, alguns estudantes do ensino médio da escola onde eu atuava já falavam “Bolsonaro 2018”, termo utilizado para fortalecer a campanha iniciada quando ele era deputado federal pelo Rio de Janeiro.

Ao longo dos anos, a polarização se intensificou: famílias romperam laços afetivos, intelectuais e políticxs opositorxs, que foram ameaçados de morte, tiveram de deixar o país, foram registradas mortes entre eleitorxs e perseguições a docentes de escolas e universidades públicas.

A história dessa virada também ficou marcada por graves ataques à democracia brasileira, iniciados durante o processo eleitoral com o fechamento de rodovias em estados do norte e nordeste do país, onde Lula supostamente teria mais votos que Bolsonaro. Essa estratégia foi usada para evitar que xs eleitorxs chegassem ao seu local de votação, impedindo-x de votar em Lula. O ápice dos ataques antidemocráticos aconteceu no dia oito de janeiro de 2023, com a invasão a Brasília, sede do governo federal, orquestrada por grupos criminosos organizados e financiados por políticxs e eleitorxs que não aceitavam o resultado no ano anterior.

Ainda que tenham existido denúncias de insatisfação por parte de professorxs e estudantes e publicações de teses, artigos, dissertações reiterando as problemáticas da BNCC e

---

<sup>79</sup> A Argentina foi alvo de desmoralização até mesmo no sentido pessoal, após uma publicação de Eduardo Bolsonaro com ofensas homofóbicas e transfóbicas ao filho do então presidente argentino Alberto Fernández, situação que provocou uma crise diplomática grave entre os dois países, durante a campanha eleitoral.

do NEM, foi neste cenário de combate a atos antidemocráticos, de saída de Bolsonaro e de parte de seu governo anti-ciência, educação e saúde, ou seja, foi na virada Bolsonaro - Lula que o movimento revoga NEM, efetivamente, se fortaleceu.

### 3.1 Virada Bolsonaro - Lula (2023): o movimento continua... (pela base/reforma)

Após a virada “Bolsonaro - Lula” e o fortalecimento do movimento revoga NEM, o MBNC continuou firme e completou 10 anos, em 2023. Esse grupo tinha surgido em 2013 para impulsionar a discussão, elaboração, aperfeiçoamento, publicação e implementação do documento em todas as escolas do país. Essas ações fizeram parte do NEM. As metas eram audaciosas. Consoante relatório de 2022, presente no *site* deste grupo:

#### Excerto 21

*Em 2023, o Movimento pela Base completa dez anos de vida e vai trabalhar com ainda mais intensidade e vontade. O nosso foco é que, até 2026, escolas do país inteiro estejam com práticas pedagógicas alinhadas à BNCC, o que significa que precisamos dar saltos significativos em questões como a recomposição das aprendizagens, atualização das avaliações nacionais e alinhamento dos materiais didáticos conforme à BNCC, entre outros desafios. Após 2025, temos a revisão do documento da BNCC. Estaremos envolvidos no processo, pensando em sua melhoria contínua e em altas expectativas para os estudantes. (MBNC, 2023, p. 35) (grifos nossos)*

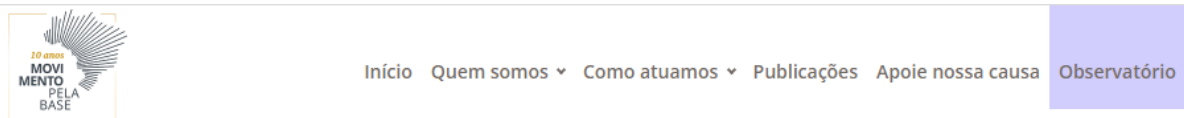
Nos relatórios analisados, não houve menção ou preocupação com as críticas sobre as consequências da implementação da base e da reforma. No excerto 21, notei que o discurso é otimista e de estímulo a ações no pós 2023. As partes grifadas mostram metas audaciosas para 2026: práticas pedagógicas alinhadas à BNCC, saltos significativos para recuperar as aprendizagens por conta do ensino remoto durante a pandemia e até revisão da base.

Aprofundi-me na análise dos enunciados, e constatei que o otimismo e o recurso de escrita motivacional foram estratégias recorrentes em todo o *site* do MBNC. A página desse movimento é um importante termômetro das ações educacionais do NEM no país.

O *site* da MBNC apresenta seis abas de conteúdos (figura 11): 1) “início”, com as informações gerais sobre o movimento e os informes mais atualizados; 2) “quem somos”, apresenta informações sobre meta, objetivos, princípios, valores e equipe de governança; 3) “como atuamos”, explica os eixos, dúvidas frequentes, linha do tempo, estatísticas sobre a BNCC, resultados e avanços; 4) “publicações” sobre o processo de construção e implementação

da BNCC; 5) “Apoie nossa causa”, é um convite para contribuir e participar do movimento e; 6) o “observatório” é uma janela de monitoramento da implementação da BNCC e do NEM.

**Figura 11 - Estrutura do *site* do MBNC.**



Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/>>

Na aba “Publicações”, pude encontrar relatórios anuais sobre a implementação da base e do NEM. Destaco o relatório de 2023, onde há uma linha do tempo. Vejamos a figura:

Figura 12 - Linha do tempo “BNCC e a reforma do Ensino Médio”



Fonte: Relatório Anual de 2022/MBNC, 2023, p. 04 - 05.

O que está em amarelo são ações específicas do MBNC e o que está em azul são as ações nas políticas educacionais (BNCC e NEM). Veja que a primeira seta em azul destaca a

entrada da BNCC no Plano Nacional de Educação (PNE). Em consonância com o documento, na meta 20, o governo deveria:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (Brasil, 2014).

Infelizmente, não é o que acontece nos anos seguintes. A partir de 2016, período caracterizado pelos governos Temer e Bolsonaro, se deram os maiores cortes nas verbas destinadas a educação brasileira:

**Figura 13 - Manchetes sobre os cortes da Educação e Ciência durante o governo Bolsonaro.**


**Educação é a área mais atingida pelos cortes de Bolsonaro.**

*Perda do MEC equivale a 30% do total bloqueado no orçamento do Governo Federal para 2021.*

15/02/2023 - 09:00 - Atualizado em 15/03/2023 - 09:45

## Cortes na Educação: a cronologia da precariedade

Em seis anos de Teto de Gastos o orçamento da área foi gradualmente reduzido



2016

O então presidente interino Michel Temer apresentou a proposta de Emenda Constitucional nº 95, que estabeleceu um limite para gastos federais, conhecido como "Teto de Gastos", que colaborou para enrijecer as despesas públicas do país voltadas a gastos essenciais, como Saúde e Educação.

## Governo Bolsonaro é o que mais cortou gastos com Educação e Ciência

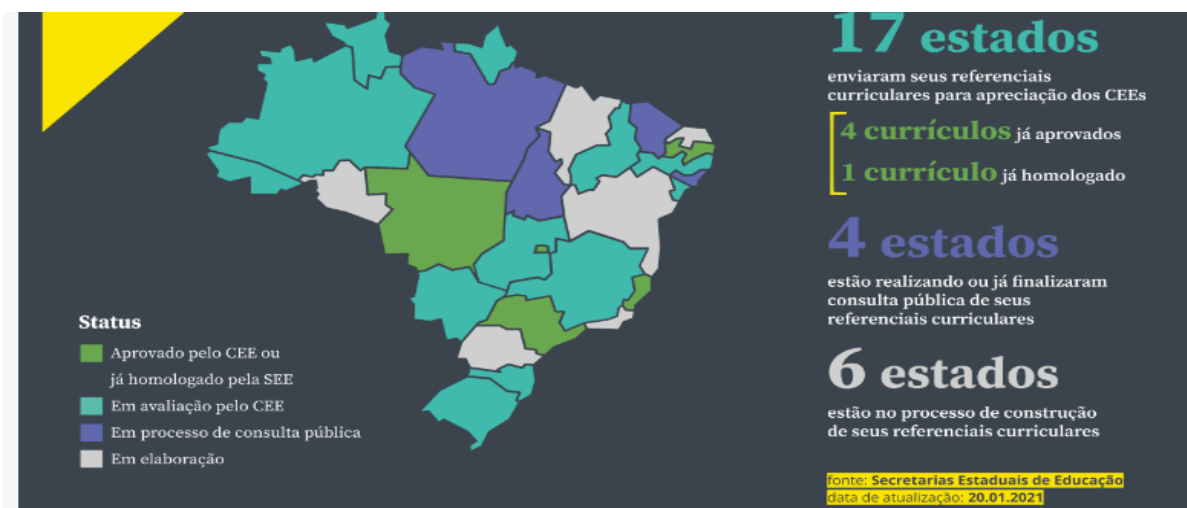
Por **Redação** - 20:28 - 15 de dezembro de 2022

Disponível em: <<https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro>>;  
<<https://comunica.ufu.br/noticia/2023/02/cortes-na-educacao-cronologia-da-precariedade>>;  
<<https://monitormercantil.com.br/governo-bolsonaro-e-o-que-mais-cortou-gastos-com-educacao-e-ciencia/>>

Seguindo a linha do tempo, neste contexto de mudanças orçamentárias e educacionais, o movimento pela base tornou-se importante para o governo impulsionar, de maneira sistemática, o processo de implementação da BNCC e do NEM no Brasil. Observe pela linha do tempo (figura 12) que desde a fundação do grupo, seus integrantes se dedicaram à concepção e execução de toda a reforma: os debates e homologação da BNCC, as formações das equipes estaduais para o redesenho curricular e alinhamento dos currículos municipais e estaduais e o monitoramento das homologações/aprovações dos currículos.

Vejamos a figura 14, onde o mapa do Brasil foi usado para ilustrar o movimento de homologação dos referenciais curriculares alinhados à base nacional, em 2021:

**Figura 14 - Documentos Curriculares homologados/aprovados pelo país (2021).**



Disponível no *site* do MBNC: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-monitoramento-da-implementacao-do-novo-ensino-medio/>>

As cores cinza, azul e verde sinalizavam, respectivamente, quais estados estavam no processo de escrita, finalizaram e aprovaram/homologaram seus documentos curriculares. O mapa do Brasil foi usado para ilustrar o monitoramento desta etapa da reforma, no qual, vemos que dezessete estados estavam em verde, ou seja, já tinham finalizado e enviado seus documentos curriculares em 2021. Desse número, quatro já tinham sido aprovados, e um, homologado; quatro estados estavam na cor azul, isto é, estavam em processo de finalização da escrita e seis, em cinza, estavam no processo de construção dos referenciais curriculares.

O movimento pela base seguiu o monitoramento nos anos seguintes e publicou em março de 2023, o panorama final da escrita dos referenciais curriculares nos estados.

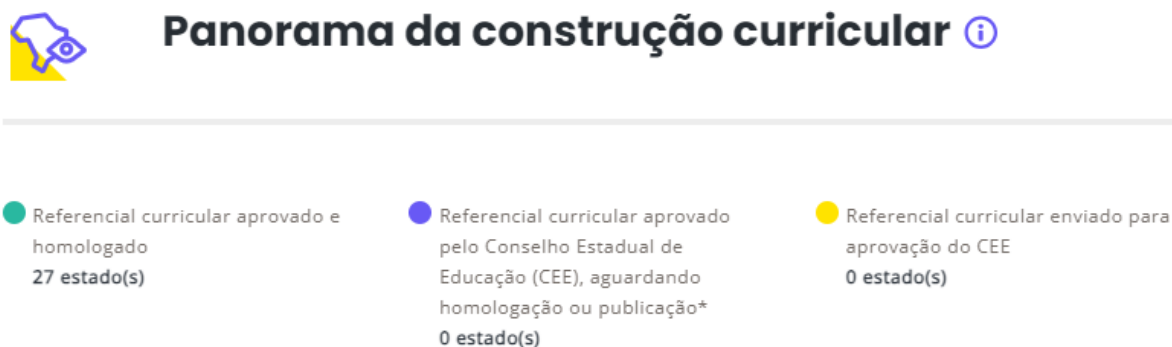
**Figura 15 - Documentos Curriculares aprovados pelo país. Panorama final (10/06/2023).**



Disponível no *site* do MBNC: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>>

Na página se apresenta novamente o mapa do Brasil, com o título “Panorama da construção curricular”. Na legenda, em verde, seriam os estados que já tiveram seus referenciais curriculares aprovados e homologados. Vemos que todo o mapa está em verde, significando o cumprimento desta etapa em todo o país.

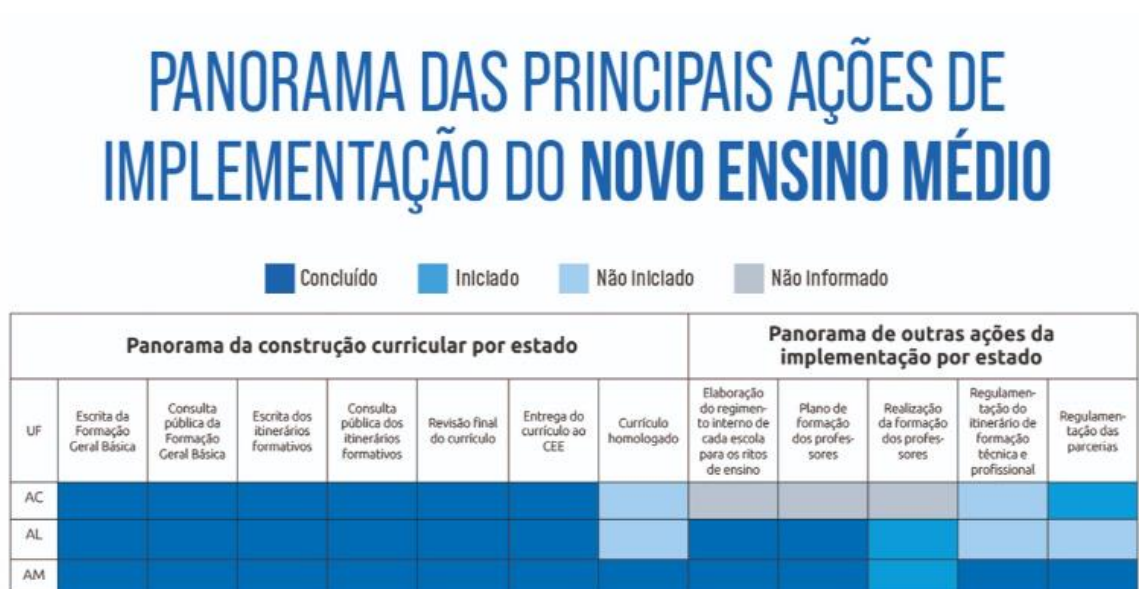
Figura 16 - Documentos Curriculares aprovados pelo país. Legenda e título.



Disponível no *site* do MBNC: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>>

Observe a figura 16. No lado esquerdo do título, você encontrará o desenho de um olho posicionado à frente do mapa do Brasil em miniatura. É exatamente assim que nos sentíamos. Vigiadxs! Quando estive na equipe de redatorxs, era como se estivesse em uma corrida onde éramos estimuladxs a cumprir as metas que vinham das equipes do MEC. Foi um trabalho intenso e as ações eram pré-determinadas por esses grupos do governo federal. Na figura 17, é apresentado um “Monitoramento das principais ações de implementação do NEM”, com informes sobre a evolução das ações estabelecidas pelas equipes do MEC:

Figura 17 - Monitoramento das principais ações de implementação do NEM.



Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/artigos/wisley-pereira/desafios-do-processo-de-implementacao-do-novo-ensino-medio/>> Acesso em: 09 jun. 2023.

A figura 17 é o recorte de um quadro que dividiu as ações em duas etapas: construção curricular (escrita, consulta, revisão, entrega e homologação) e ações de implementação por estado (elaboração do regimento, plano e realização da formação docente e regulamentação das parcerias). Cada estado recebia um *checklist* das ações realizadas, por meio de uma marcação em diferentes tons de azul. Cada tom de azul correspondia a um nível de execução das atividades: concluído (azul escuro), iniciado (azul), não iniciado (azul claro) e não informado (cinza). Integrantes do MEC e do MBNC contatavam as equipes estaduais regularmente e eram enviados relatórios com atualizações de tudo o que era feito, mês a mês.

O grupo gestor do movimento pela base e xs integrantes do sistema S<sup>80</sup> (Sesc/Sesi/Senai etc)<sup>81</sup> monitoravam também os editais PNLD, a formação inicial e continuada de professorxs e as parcerias com instituições externas ao campo escolar. Na aba “Quem somos” do *site* MBNC, é possível visualizar com mais detalhes o que apresentei na figura 01 (vide página 55, capítulo 1) sobre os grupos que integraram o movimento pela base nacional.

Maria Caetano (2019, p. 119) explica que “as parcerias entre o público e o privado e entre corporações nacionais e transnacionais são baseadas na suposição de que o Estado não é capaz de resolver sozinho os problemas atuais.” Nas palavras da autora,

A endoprivatização opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular que é um elemento-chave na definição do ensino à iniciativa privada. [...] também pode estar relacionada com a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, entre outros.

É justamente o que notamos na elaboração da BNCC e na implementação do NEM na educação brasileira. Nos relatórios anuais do MBNC (2021 e 2022), temos acesso a todas as

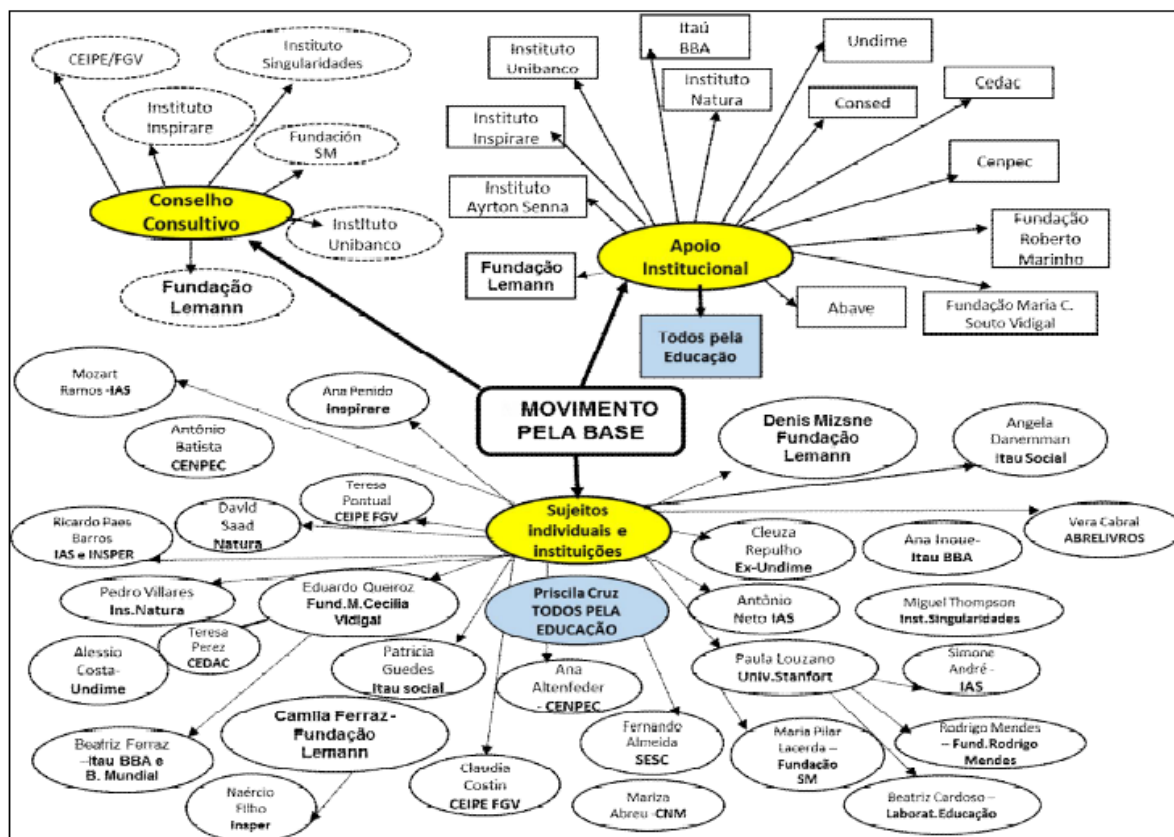
---

<sup>80</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), (Serviço Social do Comércio) SESC e Serviço Social da Indústria (SESI). Annabelle Considera (2019, p. 78) explica que o sistema S é um “conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, cujas receitas arrecadadas são repassadas a entidades, na maior parte de direito privado, que devem aplicá-las, conforme previsto na legislação de cada respectiva instituição.”

<sup>81</sup> Durante as trocas de cadeiras no MEC, em 2016, pós golpe parlamentar, alguns superintendentes de Goiás foram convidadxs para ocupar cargos de liderança no MEC. Na data de publicação (07/12/2021) desta notícia, Wisley Pereira era gerente-executivo de Educação do SESI. Não obstante, antes, ele era professor de escola pública em Goiás, em 2006. Presidiu o Comitê Estadual de Goiás da BNCC 2015/2016, exerceu a função de Superintendente de EM da SEDUC/GO. Ele destacou em seu currículo que nesse período elevou o IDEB de 16º a 1º entre as Unidades Federativas. Assumiu a Coordenação-Geral de EM da SEB/MEC, em 2016, para conduzir a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, conduziu a construção de dois programas para apoiar na implementação do NEM: Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Portaria nº 1.145/2016) e o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018). Em 2019, assumiu a Diretoria de Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do MEC, indo até agosto do mesmo ano.

peças e grupos que compuseram o movimento pela base e esses nomes se repetem em diversos documentos da reforma publicados em anos anteriores. Observe a figura 18:

Figura 18 - Organizações parceiras e pessoas físicas do MBNC, set. 2018.



Fonte: Maria Caetano, 2019, p. 126

“O Movimento pela Base é formado por sujeitos individuais e coletivos, sendo que eles vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando.” (Caetano, 2019, p. 125). São bancos, empresas de telefonia móvel e comunicação, de produtos estéticos, pessoas que atuam em fundações internacionais e institutos nacionais terceirizados e de canais de televisão. São pessoas que idealizaram o novo ensino médio, viajaram o país oferecendo formações e parcerias às SEDUCs, pessoas que defendiam uma nova arquitetura do EM voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades e para o mercado de trabalho.

A figura 18 retratava o organograma do movimento pela base, em setembro de 2018. Mas, a formação dessa data “não é a mesma que iniciou o MBNC em 2013, já que novos sujeitos foram se integrando ao movimento.” (Caetano, 2019, p. 125). Na figura 19, vemos um “novo/velho” quadro de parceiras e pessoas físicas, integrantes do MBNC. Algumas pessoas

permaneceram, outras foram inseridas no processo e outras, apenas trocaram de função. Este organograma foi apresentado no terceiro relatório anual do movimento pela base, publicado em março de 2023.

**Figura 19 - Organizações parceiras e pessoas físicas do MBNC, mar. 2023.**

## Nossa rede

### Organizações parceiras

Abave  
Cenpec  
Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação  
Cieb  
Comunidade Educativa Cedac  
Consed  
FGV Ceipe  
Fundação Lemann  
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal  
Fundação Roberto Marinho  
Iede  
Instituto Alana  
Instituto Avisa Lá  
Instituto Ayrton Senna  
Instituto Iungo  
Instituto Natura  
Instituto Reúna  
Instituto Rodrigo Mendes  
Instituto Singularidades  
Instituto Sonho Grande  
Instituto Unibanco  
Itaú – Educação e Trabalho  
Itaú Social  
LEPES/USP  
Movimento Colabora  
Oi Futuro  
Todos pela Educação  
Uncme  
Undime  
Vozes da Educação

### Pessoas físicas

Alexandre Schneider  
Ana Inoue  
Angela Dannemann  
Anna Helena Altenfelder  
Anna Penido  
Bárbara Born  
Cláudia Costin  
Daniel Santos  
David Saad  
Denis Mizne  
Ernesto Faria  
Felipe Michel Braga  
João Alegria  
Kátia Smole  
Lucia Dellagnelo  
Maria Helena Castro  
Maria Slemenson  
Priscilla Albuquerque Tavares  
Ricardo Henriques  
Rodrigo Mendes  
Tereza Perez



Fonte: Relatório anual do MBNC, 2023, p. 37

Em 2019, algumas das pessoas físicas mencionadas na figura 18 e representantes de institutos (Unibanco, Inspirare, Ayrton Senna, Itaú Social etc) viajavam até Goiás para ministrar as formações às equipes da BNCC. A maior parte dos encontros formativos entre as equipes dos estados brasileiros foram *online*, no formato *lives*, por *meeting* ou *zoom*. E algumas vezes, tínhamos formações com entidades parceiras locais. Com o período pandêmico em 2020 e 2021, as reuniões eram todas *online* e a distância. Renato Rodrigues (2023, p. 178) explica que

em janeiro de 2019, a SEDUC organizou uma equipe de especialistas composta por professores/as da rede estadual de ensino e de instituições privadas das quatro áreas do conhecimento, coordenadora de etapa, coordenadores/as de área do conhecimento,

articuladora de conselho, articuladora entre etapas, articuladora de itinerários propedêuticos e articuladora de itinerários de Educação Profissional e Tecnológica.

Entrei nesse grupo em setembro de 2018 e devido à licença pelo doutorado, me retirei em meados de 2020. Enquanto professora de espanhol e ativista pelo ensino plurilíngue, tinha o desejo de compor a equipe de redatorxs do estado de Goiás. Fiz uma carta de apresentação ao superintendente, afirmando que gostaria de contribuir com o processo de escrita da área de linguagens e suas tecnologias, em razão de que tinha experiência de sala de aula, já tinha participado dos movimentos iniciais da BNCC, em 2015, quando estava em uma escola em tempo integral, tinha conhecimento e estudo sobre os dispositivos legais e etapas do NEM e poderia imprimir um olhar crítico sobre a realidade goiana.

Éramos aproximadamente 23 pessoas na escrita do referencial curricular goiano. Cada uma representava um componente curricular e havia muita diversidade de pensamentos, diferentes experiências e concepções de ensino. Fui muito bem recebida pela equipe de redatorxs que acreditava na importância de um ensino plurilíngue e na manutenção oficial da língua espanhola. Algumas pessoas chegaram depois, outras partiram por questões de logística profissional e um colega muito querido, infelizmente, faleceu por complicações da Covid em 2020. Esse fato ficou marcado no DC-GOEM (Goiás, 2021, p. 29) no trecho que diz: “Houve impactos imediatos da pandemia durante todo o seu processo de construção, uma vez que o próprio corpo constitutivo da equipe de redação do DC-GOEM sofreu com o falecimento de um dos seus integrantes.” A respeito do referencial curricular goiano, Renato Rodrigues (2023, p. 174) define que,

o DC-GOEM se tratava de uma produção consideravelmente robusta, por ser composta de 1397 páginas, organizadas de modo capitular. (...) continha uma apresentação geral, a descrição do seu processo de constituição e do movimento da construção do seu percurso, surgidos a partir dos desdobramentos que foram promovidos para a implantação da BNCC. Ele apresentava ainda orientações para a rede estadual de ensino, na forma de textos introdutórios e de textos referentes ao trabalho educativo a ser realizado nos seus momentos distintos – a formação geral basilar e a parte flexível curricular.

A coordenadora de etapa era muito experiente, estava no processo desde o princípio da BNCC. Foi um período de muito aprendizado e interação com integrantes de todas as áreas de conhecimento: as conversas eram muito ricas, os estudos internos eram trocas de experiência e compartilhamentos generosos entre pessoas que estavam dispostas a fazer o melhor. Realizamos leituras e estudo sobre teorias de ensino, estilos de aprendizagem, análises das competências e habilidades da BNCC, as realidades socioeconômicas, educacionais, culturais e políticas goianas, grupos de trabalho, aproximação com outras equipes da SEDUC (educação

indígena, quilombola, do campo etc.), consultas públicas para a escrita e revisão do material. Nas palavras de Renato Rodrigues (2023, p. 179),

a equipe de professores responsáveis pela redação do referencial curricular goiano se dedicou ao aprofundamento teórico-conceitual (...): currículo, competências, habilidades, área do conhecimento, objetivos educacionais, tipologia de conteúdo, etapas de aprendizagem, educação integral, processos cognitivos, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, metodologias de ensino, integração curricular, dentre outros. (...). Na SEDUC, houve articulações específicas, por exemplo, com a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais responsável pela Gerência de Educação do Campo, Quilombolas, Indígenas e Pessoas em Situação de Itinerância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva, dentre outras.

Quanto ao conteúdo abordado no documento, Renato Rodrigues (2023) apresentou em seu estudo uma análise minuciosa do referencial curricular. Dentre as muitas reflexões, destaco como as abordagens teóricas do DC-GOEM (Goiás, 2021) se reverberaram na prática. No DC-GOEM foi apresentada a matriz curricular do NEM goiano, alterada segundo a lei nº 13.415/2017.

Quadro 07 - “Matriz Curricular EM, 30 horas Reforma do EM Lei 13.415/2017”

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série 2021		2ª Série 2022		3ª Série 2023		CH TOTAL	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	I - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440	
		Arte	1	40	-	-	-	-	40	
		Educação Física	1	40	-	-	-	-	40	
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	1	40	1	40	1	40	120	
	II - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200	
		Química	2	80	1	40	2	80	200	
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200	
	III - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440	
	IV - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200	
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200	
		Filosofia	1	40	-	-	-	-	40	
		Sociologia	1	40	-	-	-	-	40	
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>23</b>	<b>920</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	<b>2.160</b>
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ITINERÁRIOS FORMATIVOS (4 BLOCOS)	1 - ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO  • O estudante escolhe uma entre as duas ofertadas em cada bloco. A unidade escolar modula apenas as escolhidas.	Tópicos de Língua Portuguesa		1	40	1	40	1	40	120
		Produção de Texto								
		Tópicos de Matemática		1	40	1	40	1	40	120
		Geometria								
		Tópicos de Educação Física		1	40	-	-	-	-	40
		Tópicos de Arte								
		Tópicos de Língua Inglesa		1	40	-	-	-	-	40
	Tópicos de Espanhol									
	2 - ELETIVAS NÚCLEO LIVRE  • Unidade escolar propõe as opções com carga horária e modula a mais procurada pela turma.  • Na somatória final será computada apenas a carga horária das escolhidas e moduladas	1ª série propor no mínimo três opções, aluno escolhe duas	Opção A	1	40	-	-	-	-	80
			Opção B	1	40					
			Opção C							
		2ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma	Opção A	-	-	1	40	-	-	40
			Opção B							
		3ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe duas	Opção A	-	-	-	-	1	40	40
	Opção B									
	3 - ITINERÁRIOS  • Trilha de Aprofundamento • Escolha do/a Estudante	Itinerário Integrado de:		-	-					
		Itinerário Integrado de:		-	-					
Itinerário de Linguagens		-	-							
Itinerário de Matemática		-	-							
Itinerário de Ciências da Natureza		-	-	11	440	10	400	840		
Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		-	-							
Itinerário de EPT		-	-							
4 - PROJETO DE VIDA	Projeto de Vida	1	40	1	40	1	40	120		
<b>SUBTOTAL</b>			<b>07</b>	<b>280</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>14</b>	<b>560</b>	<b>1440</b>	
<b>CARGA HORÁRIA FINAL</b>			<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>3.600</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>30</b>	<b>1.200</b>	<b>3.600</b>	

Fonte: Goiás, 2021, p. 1392

Nessa matriz curricular, Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia teriam apenas uma aula por semana na primeira série do EM. Espanhol deixou de compor a FGB para ser ofertada como eletiva apenas na primeira série. A língua inglesa seguiu em todas as séries do EM com uma aula por semana, e ainda poderia ser ofertada também como eletiva. Quanto ao impacto da BNCC e do NEM na marginalização de algumas disciplinas na matriz curricular goiana, Renato Rodrigues (2023) constata que

de imediato, analisa-se que houve o ajustamento do primeiro momento da Formação Geral Básica por áreas do conhecimento, mantendo-se uma tradição de ensino pelo conjunto de componentes curriculares. Porém, ao ser considerada a **distribuição da carga-horária, ressalta-se para o fato de que houve uma hierarquização daquilo que passou a ser considerado importante.** (Rodrigues, 2023, p. 212-213) (grifos nossos)

Outras disciplinas também tiveram reduções na carga-horária: geografia, biologia, física e química. Apenas a língua portuguesa e a matemática não foram impactadas por essa redistribuição. Olhando para o quadro 07, é evidente que dentro das marginalizações mencionadas, a língua espanhola é a mais afetada, mesmo estando presente no corpo do texto do DC-GOEM, seguiu invisível no NEM. No texto do DC- GOEM temos:

É importante ressaltar que no estado de Goiás a oferta do ensino da Língua Espanhola permanecerá no Ensino Médio com base nas reflexões e aprendizagens essenciais contidas na Competência 4 da BNCC. Vide seção 2.3 deste documento para compreender como se apresentam as línguas estrangeiras/adicionais [Espanhol/Inglês]. (Goiás, 2021, p. 145)

Quando montamos um grupo de trabalho da área de linguagens, minha colega, professora e redatora de língua inglesa e eu escrevemos o trecho que corresponde a concepção de ensino e aprendizagem de línguas do DC-GOEM. Iniciamos a seção refletindo as razões pelas quais umx estudante de ensino médio deveria estudar as línguas. Perpassamos por fatores sócio-histórico, cultural, político, geográfico, instrumental e até mesmo o aspecto neoliberal de ensino de línguas. Quanto à esse último aspecto, destacamos a importância de superarmos as concepções instrumental e de consumo ou para o mercado de trabalho a fim de alcançarmos “uma reflexão mais crítica, por meio do qual o/a estudante poderá conhecer, compreender e atuar enquanto sujeito crítico e reflexivo, seja na esfera virtual ou em contatos presenciais” (Goiás, 2021, p. 180).

Explicamos os motivos que nos levaram a optar pelo uso de língua estrangeira/adicional, ação que amplia as possibilidades de um ensino plurilíngue. Foi também uma ação de resistência à mudança sugerida nos dispositivos legais da reforma. A lei do NEM modifica o trecho do artigo 26 da LDBEN [Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional] (Brasil, 1996), onde existia o termo “língua estrangeira” passa a ser “língua inglesa”. Explicamos que a escolha do termo “adicional” se justifica “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição às outras línguas que o/a educando/a já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa.” (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127). Em outras palavras, “a língua adicional é construída através da(s) língua(s) que o/a estudante já conhece.” (Leffa; Irala, 2014, p. 33)

Compreender o ensino de língua como adicional, faz com que (re)pensemos nossa compreensão sobre o papel docente e o papel da escola na formação dx estudante. Assim, finalizamos a seção “introdutória” do ensino de línguas, problematizando que

ao refletir acerca da aprendizagem das Línguas Espanhola e Inglesa, os questionamentos mais frequentes são: é possível aprender uma língua adicional na escola? E por que aprendê-la? Elucidar tais perguntas envolve uma sensibilização sobre o papel da escola enquanto instituição que deve promover reflexão sobre o uso de línguas adicionais na vida do/a estudante. Nesse cenário, a escola faz um movimento dialético em que o/a estudante é interpelado/a com novas perguntas que ele/a deve se fazer durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula: quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Para que serve essa língua? E o que ela tem a ver comigo? (Goiás, 2021, p. 182)

Nas seções seguintes, focamos exclusivamente nos motivos que tornam as línguas espanhola e inglesa importantes para o estudante e apresentamos um quadro da competência 4 com as habilidades específicas, os objetivos de aprendizagem, os campos de atuação, as práticas de linguagem e as sugestões de objetos de conhecimento.

Não pretendo especificar cada um desses itens, no entanto, ressalto que a equipe teve o cuidado de consultar pesquisadoras e professoras de línguas do Instituto Federal Goiano e do estado de Goiás, para termos um parecer mais amplo da escrita. A participação das pareceristas goianas está registrada na página 16 do referencial curricular.

Ainda que a equipe de redatorxs tenha acolhido a língua espanhola, ao lado da língua inglesa, na prática, como vimos na matriz curricular (quadro 07), o desenvolvimento das habilidades criadas para o espanhol ficou bastante comprometido pela redução da carga-horária para esse componente curricular. Ao final de todo o processo, temos os seguintes materiais e referenciais curriculares para Goiás:

**Figura 20 - “Documentos que caracterizam a proposta do NEM para o território goiano.”**




Fonte: Rodrigues, 2023, p. 175


A apresentação dessa imagem segue uma sequência cronológica, da esquerda para a direita, onde temos: 1) BNCC (Brasil, 2018); 2) DC-GOEM (Goiás, 2021) e; 3) outros dois

materiais, produzidos entre 2021 e 2022. São cadernos “que ficaram conhecidos como “Bimestralização”, destinados a orientar tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos.” (Rodrigues, 2023, p. 175).

A bimestralização é uma prática muito utilizada na educação goiana. É a divisão dos conteúdos que devem ser ensinados a cada bimestre pelos professorxs. A orientação é que a gestão pedagógica das escolas monitore os planos de aula do corpo docente das escolas, semanalmente ou quinzenalmente, para certificar-se a respeito da sequência de conteúdos. Isto é, se a bimestralização proposta pela equipe da SEDUC está “religiosamente” seguida pelos professorxs do estado. Enquanto professora do estado sempre tive de seguir tais trâmites burocráticos.

O monitoramento era uma estratégia muito usada pela SEDUC/GO e pelo MEC. Na esfera federal, durante o movimento pela base e pelo NEM, foram publicados alguns relatórios anuais que continham as últimas atualizações sobre o que estava acontecendo pelo país em relação à reforma educacional. O relatório de 2021<sup>82</sup> continha 19 páginas, com um panorama dos principais acontecimentos naquele período, ilustrados pelas figuras:

-  que representava uma perda para a educação brasileira. Foram pontuados os prejuízos na aprendizagem em decorrência do ensino remoto durante a pandemia, os critérios contraditórios não alinhados à BNCC nos editais PNLD para 2022 e 2023 e o baixíssimo número de inscritxs no ENEM e;

-  que representava conquista quanto ao retorno ao ensino presencial, a continuidade da reforma curricular nos estados brasileiros e o fechamento dos prazos para a implementação do NEM.

Em seguida, apresentou-se um texto “motivacional” recuperando o papel do movimento e da união no seguimento das metas. Destacaram-se também depoimentos de integrantes do movimento. Novamente apareceu Maria Helena Guimarães (vide capítulo 1), presidente do CNE em 2021, com um discurso sempre positivo sobre o processo. Foi possível lermos também os depoimentos de Angela Dannemann, do Itaú Social, e de integrantes das SEDUCs pelo país. Todo o material era uma grande propaganda do próprio trabalho com enunciados de autoafirmação da importância do MBNC (e da sociedade civil) na idealização, elaboração,

<sup>82</sup> Documento disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-anual-mpb-2021.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2023

monitoramento e implementação da reforma. Para reiterar o caráter otimista do relatório e estimular quem o estava lendo, apresentaram-se as “boas práticas” no cenário educacional.

O relatório de 2022<sup>83</sup> tinha 40 páginas, foi publicado em março de 2023 e celebrou uma década de existência. Em quase todas as páginas, havia imagens de crianças nos documentos da MBNC retratando a ideia de diversidade étnico-racial, porém não temos a mesma impressão ao visualizar as fotos da equipe do movimento pela base. A maioria branca, magra e cabelos lisos ou ondulados. Na parte de execução, o grupo era majoritariamente feminino, em cargos de liderança apareceu um número mais significativo de pessoas do gênero masculino.

Os discursos sempre foram apresentados sob o mesmo *modus operandi*: o padrão comportamental “otimista” do terceiro setor, com a finalidade de estimular quem vai ler o texto. Foram apresentados estatísticas, dados e depoimentos que reiteraram a movimentação e o caminhar do grupo. Consoante os relatórios e as informações do *site* do MBNC, notei que no ano de 2023, existiram três ações que estavam no foco de monitoramento e precisavam estar alinhadas à BNCC e ao novo ensino médio, eram elas: revisão do ENEM, o edital PNLD e a implementação da BNC - docência, documento com diretrizes para a formação inicial/continuada de professorxs.

Embora tenha saído uma regulamentação para o novo ENEM, existiram alguns impasses sobre as mudanças sugeridas que fizeram com que o processo de revisão do exame fosse suspenso temporariamente. Mesmo que a BNC - formação docente tivesse sido aprovada, ainda havia muitas incertezas sobre como seria, na prática, o processo formativo docente, tendo em vista as resistências e críticas ao novo ensino médio, e as problemáticas apontadas por entidades de ensino superior e demais esferas da sociedade civil.

Entretanto, o relatório de 2022 não apontou este fato. Apenas afirmava que a formação continuada de professorxs seria realizada em conformidade com o currículo estadual e estaria sob a responsabilidade de cada rede de ensino brasileira. E quanto ao PNLD, no relatório se afirmou que somente “para os anos finais do Ensino Fundamental, publicado em março de 2022, está alinhado à BNCC.” (MBNC, 2023, p. 20). Na próxima seção, trago reflexões sobre as análises dos PNLDs alinhados à BNCC, para compreender como se materializaram as competências e habilidades mencionadas na base.

---

<sup>83</sup> Material disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/05/relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2023.

### 3.2 PNLD (2021): entre fatos e análises

Os anos de 2021 e 2022 foram caracterizados pela etapa de implementação do NEM. As equipes do MEC monitoraram três grandes ações basilares para verificar se estariam alinhadas ao NEM. São elas: a aprovação dos livros didáticos do PNLD/2021, a formação docente e o novo ENEM.

No dia 17 junho de 2021, saiu no diário oficial a portaria nº 411/2021<sup>84</sup> que instituiu um grupo de trabalho para discutir a atualização do ENEM. O documento foi assinado pelo ex-ministro Milton Ribeiro. Um mês depois, no dia 22 de julho, saiu a portaria nº 557/2021<sup>85</sup>, assinada pelo ex-ministro substituto Victor Godoy Veiga que alterava a portaria anterior e inseriu um representante da Federação Nacional das Escolas Particulares - Fenep” (Brasil, 2021).

O troca-troca de ministros reverbera a instabilidade das ações nas políticas educacionais e materializa o jogo de interesses partidários, com a participação da FENEP que se evidencia em um documento legal do MEC. No *Instagram*<sup>86</sup> (figura 21), o Portal Nacional de Educação divulgou uma nota, na qual se informava que não haveria questões de espanhol e constaria apenas o inglês como LE no ENEM 2024.

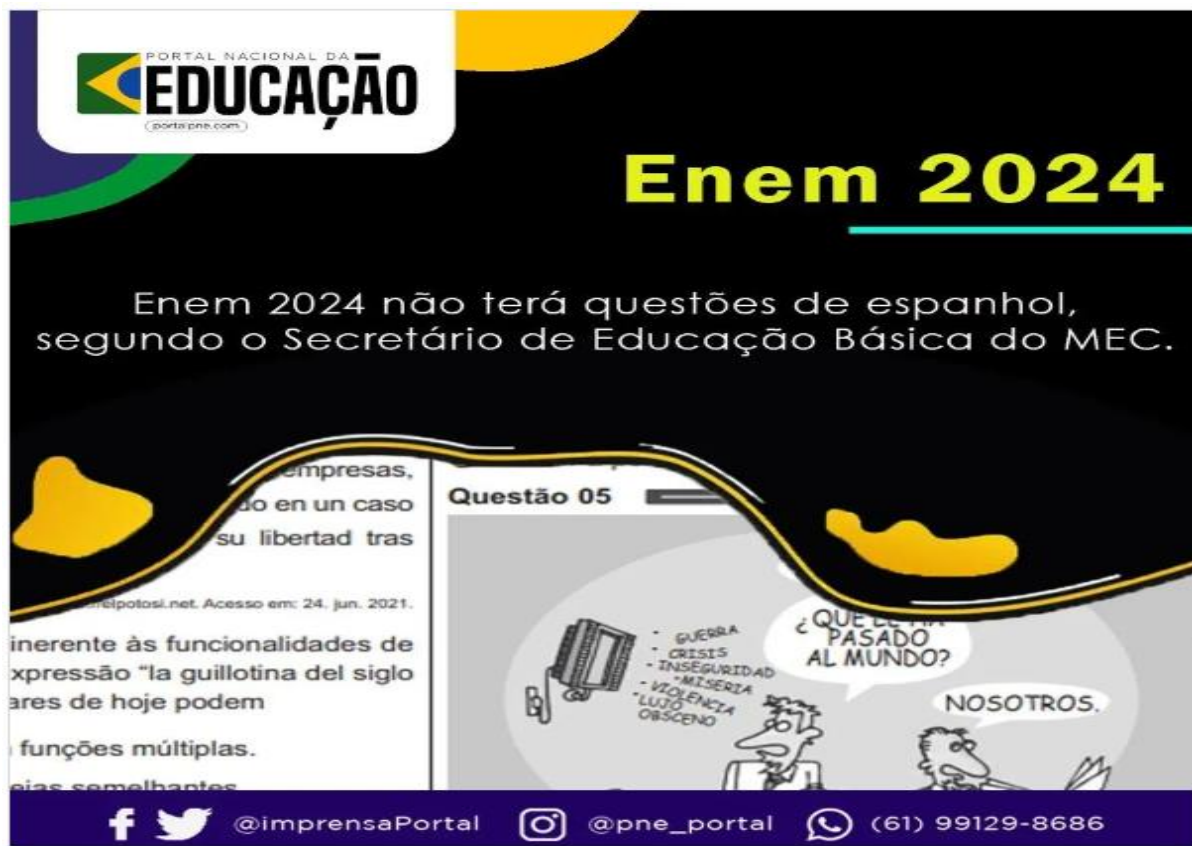
---

<sup>84</sup> Anexo B. Informação disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3560/portaria-mec-n-411>> Acesso em: 06 jul. 2023.

<sup>85</sup> Anexo C.

<sup>86</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CbN9EwMO8xT/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CbN9EwMO8xT/?utm_medium=copy_link) Acesso em 29 mar. 2022.

Figura 21 - Portal Nacional da Educação - ENEM 2024 - exclusão do Espanhol



Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CbN9EwMO8xT/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CbN9EwMO8xT/?utm_medium=copy_link)> Acesso em: 06 jul. 2023.

Com base nas portarias publicadas pelo MEC, em 2021, foi divulgado no *site* do governo federal<sup>87</sup>, em março de 2022, o plano de implementação do novo ENEM com a criação de um grupo de trabalho. O documento é uma apresentação em *power point* gravada como *PDF*, com 29 páginas. O material faz uma síntese do processo de implementação NEM desde 2016, apresentando as principais mudanças e “investimentos” até 2022. Em seguida se apresenta uma proposta de equipe composta com integrantes do MEC, da FENEP, do Consed e da Undime.

A respeito do novo ENEM, a avaliação aconteceria de forma integrada à área de linguagens e suas tecnologias. Seria a primeira vez que estudantes não teriam liberdade para escolher, no ato da inscrição, a língua de interesse para responder à prova.

Neste período, os livros do PNLD começaram a chegar às escolas. Os estados ficaram responsáveis por atualizar xs professorxs da rede sobre a base e a nova arquitetura do ensino

<sup>87</sup> Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/editais/ColetivaNovoEnsinoMdio\\_final\\_1703.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/editais/ColetivaNovoEnsinoMdio_final_1703.pdf)> Acesso em: 07 jul. 2023. O grupo de trabalho para implementação do novo ENEM foi amplamente divulgado nos meios de comunicação. Segue link com o informe dessa ação de política educacional linguística: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/03/17/novo-enem-gt-do-mec-apresenta-orientacoes-para-nova-versao-do-exame.ghtml>> Acesso em: 07 jul. 2023.

médio e foi publicada uma regulamentação sobre o novo ENEM, previsto para iniciar em 2024, no entanto, seu processo de implementação foi suspenso em 2023.

Ainda que os estudos sobre o livro didático sejam pouco explorados (Cunha, 2022; Ferreira, 2022; Teixeira, 2022; Lamberts; Sarmiento, 2023) e que os primeiros editais PNLD “da reforma” sejam de 2020 (EF) e 2021 (EM), já era possível encontrar algumas publicações de estudos e pesquisas sobre os editais e livros didáticos aprovados pelo PNLD (2020/2021), entre as quais destaco:

- a análise de Marcos Cunha (2022) sobre as representações de língua e classes sociais, presentes no LD de Língua Inglesa, aprovado pelo PNLD 2021, na qual evidenciou que os materiais conservam uma visão elitizada e privilegiada dos falantes de língua inglesa. A análise de Marcos Cunha ilustra como as políticas educacionais linguísticas, por meio do PNLD, articulam as ideologias de linguagem (Shohamy, 2009; Lagares, 2013) e como esse instrumento linguístico é capaz de materializar o controle de usos da língua, privilegiando determinados grupos sociais e excluindo outros, a partir de LDs que podem estruturar o ensino de línguas na educação escolar;
- o debruçar de Lucas Ferreira (2022) sobre as atividades de produção oral nos LDs de língua inglesa (2021) para verificar se constituíam uma boa fonte de ensino/aprendizagem das habilidades orais. O autor assevera que houve uma predominância de questões de comunicação estruturada e uma forte presença do foco na comunicação dos significados, por meio das formas;
- a investigação de Vanessa Teixeira (2022) sobre os bastidores da produção de LDs de inglês do PNLD (2020/2021) para compreender como acontece a escolha dos “temas contemporâneos transversais” por parte de autorxs e editorxs. Os resultados apontaram que houve um esforço real em contribuir na formação crítica de seus usuárixs, mas, suas escolhas foram fortemente reguladas pelas diretrizes das políticas públicas e por demandas mercadológicas, especialmente após as mudanças recentes que, desde seu ponto de vista, parecem ter aumentado “as inseguranças e as limitações nas práticas desses agentes” (Teixeira, 2022, p. 06) e;
- o rico panorama apresentado por Denise Lamberts e Simone Sarmiento (2023) sobre as mudanças no PNLD entre 2011, ano de entrada das línguas espanhola e inglesa no programa, e 2021, ano que configura a implementação do novo ensino médio. As autoras (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 350) alegam que “algumas [mudanças] parecem representar melhorias ao PNLD, enquanto outras são preocupantes.”

Estudos como estes são fundamentais para o campo das ideologias de linguagem, dado que, muitas vezes, os LDs podem ser as únicas fontes de recursos disponíveis para o ensino e a aprendizagem. (Coracini, 1999; Cunha, 2022; Ferreira, 2022; Teixeira, 2022; Lamberts;

Sarmento, 2023) por parte de grupos docente e discente. Para Denise Lamberts e Simone Sarmento (2023, p. 358), “a distribuição de LDs e de outros materiais fornecidos pelo PNLD pode ser uma forma de amenizar essa desigualdade, já que todos têm acesso aos mesmos materiais.”

No outro lado do processo, estão as agências editoriais que fazem as escolhas e abordagens, influenciadas por diversos fatores, entre os quais, Adriel Gomes e Carina Copatti (2023) destacam: mercadológico, orientações e diretrizes pedagógicas públicas, preferências entre grupos docente e discente, abordagens pedagógicas privilegiadas e até mesmo custo de produção. Estes fatores, de acordo com os autores, repercutem no ensino e na aprendizagem (Teixeira, 2022). Adriel Gomes e Carina Copatti (2023) alertam, ainda, sobre a relação entre o setor privado e o crescimento da perspectiva instrumentalista na educação,

cujos resultados, muitas vezes, evidenciam a crescente produção de propostas para a formação inicial e continuada dos professores e gestores escolares, e a distribuição de materiais didáticos aos alunos. (Gomes; Copatti, 2023, p. 941)

Os autores trazem exemplos ocorridos no PNLD 2021, no qual detectam a participação do grupo Cogna em cinco objetos descritos na pesquisa. O grupo Cogna é líder na educação privada, e, segundo os autores, tem um faturamento de R\$7 bilhões no setor educacional, uma fatia considerada ainda pequena diante do valor total investido na educação pública brasileira, estimado em 170 bilhões. Para os autores, isso evidencia que pode haver uma expectativa de ampliação dos lucros dessa empresa “sobre a educação pública, por meio de propostas e de produtos a serem usados nas escolas do país.” (Gomes; Copatti, 2023, p. 941)

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) investe bilhões de reais ao ano na aquisição e distribuição dos materiais didáticos pelo país. É o segundo maior programa desse tipo no mundo, atrás apenas da China (Lamberts; Sarmento, 2023).

Adriel Gomes e Carina Copatti (2023) afirmam que em 2018, o grupo Kroton, outra empresa líder no ensino privado, avançou na educação básica, ao adquirir a Somos Educação, detentora das editoras Saraiva, Ática e Scipione. Destacam que ações como estas fazem parte de um projeto neoliberal, evidenciado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, a famosa PEC do Teto de Gastos que congelou por 20 anos gastos públicos para as políticas educacionais.

Com base na leitura dos autores supramencionados, destaco as principais mudanças entre os editais dos PNLDs de antes e depois de reforma do ensino médio:

Quadro 08 - PNLDs antes e depois da reforma do Ensino Médio.

Pauta	PNLDs - antes da reforma	PNLDs - depois da reforma
1) PNLD e PNBE	se restringia apenas à aquisição e distribuição de livros didáticos. PNLD e PNBE atuavam em diferentes frentes da educação e tinham atribuições específicas.	PNLD e PNBE se unificaram e se transformaram em Programa Nacional do Livro e do Material didático. Essa ampliação fez com que se incluíssem outros materiais de apoio à prática dos professorxs, tais como: obras literárias, de formação, <i>softwares</i> e jogos educacionais, materiais de reforço e de correção de fluxo e materiais destinados à gestão escolar.
2) Estrutura do LD	cada LD se centralizava em uma disciplina.	Possibilidade de se inscreverem obras literárias. As obras didáticas são de três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. A Língua Inglesa insere-se nas Obras Didáticas Disciplinares.
3) base das atividades do LD	não indicavam o que deveria ser ensinado em cada ano.	tem por base o quadro de competências e habilidades da BNCC (2018) e, pela primeira vez o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, antes utilizado apenas para fundamentar os exames de certificação em língua estrangeira.
4) as línguas espanhola e inglesa	Ingressaram no programa em 2011, para os anos finais do EF e em 2012 no ensino médio	O Edital PNLD 2020 (EF) e o Edital PNLD 2021 (EM) contemplam somente a Língua Inglesa. A Língua Espanhola foi excluída do programa.
5) comissão responsável	uma universidade pública era responsável pelo processo de avaliação formando uma comissão composta por professorxs do ensino superior e da rede básica de ensino de diversas partes do país.	a escolha da equipe técnica para a avaliação pedagógica das obras passa a ser estabelecida pelo Ministro de Estado da Educação a partir da indicação de instituições ligadas à educação.
6) ciclo de atendimento	Trienal	possibilidade de ciclos diferenciados. O Decreto nº 9.099 (Brasil, 2017) estabelece que os ciclos serão definidos em edital, podendo ser quadrienal.
7) quem avalia?	era realizada exclusivamente por instituições de ensino superior públicas, professorxs convidadxs de outras instituições de ensino superior e da rede pública de ensino básico.	está sob coordenação do MEC e será composta por uma comissão técnica a ser estabelecida pelo ministro com indicação de instituições de ensino públicas e privadas.
8) divulgação do LD	proibiam qualquer visita ou contato de representantes das editoras nas escolas.	possibilidade de divulgação das obras aprovadas dentro das escolas, através de representantes das editoras previamente cadastradxs.
9) etapas	não inclui a educação infantil	insere a etapa da educação infantil
10) nível de autonomia	Professorxs poderiam escolher os LDs	as redes de ensino devem definir como será a escolha das obras
11) uso do material	Consumível - o livro pertencia x estudante e não à escola.	reutilizável - pertence à escola e deverá ser utilizado por outro estudante no ano letivo seguinte.
12) como se avalia?	Fundamentado em princípios e objetivos gerais para a disciplina LE no EM, se atentando a uma formação cidadã, à interdisciplinaridade e o ensino como propósito social.	Foram excluídos critérios de avaliação que abordavam temas como diversidade cultural, social, étnica e de gênero.

Fonte: elaboração própria, com base nas leituras de Denise Lamberts e Simone Sarmento (2023)

De imediato, identifico que os itens 3, 5, 7, 10, 11 e 12, descritos pelas autoras, revelam que, após a reforma, as ações parecem estar mais centralizadas nas equipes que compõem o MEC. Houve uma perda de autonomia por parte das escolas, dos grupos docente e discente e das instituições de ensino superior, especialmente, em ações que envolvem as escolhas, avaliações e uso das obras didáticas, a formação docente etc. As autoras afirmam que

essa mudança tira das universidades públicas o reconhecimento de local de produção intelectual e de formação de professores, e tende a fragmentar o processo de avaliação, visto que não estará mais sob a responsabilidade de uma única instituição. (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 370)

Sobre o item 8, ainda que a divulgação das obras didáticas fosse proibida antes da reforma do EM, enquanto professora, presenciei algumas visitas “clandestinas”, de editoras de livros na escola onde atuava. Com essa modificação, minha leitura é que abrir espaço para as editoras irem às escolas pode ampliar e fortalecer o processo de mercantilização do ensino.

Por outro lado, considero positivo terem incluído a educação infantil como etapa de ensino a ser atendida pelo PNLD bem como a inclusão de obras literárias e a ampliação de recursos didáticos no programa.

Notei que as mudanças nos itens 3 e 12 dizem muito sobre a linha ideológica da reforma educacional. Consoante Denise Lamberts e Simone Sarmiento (2023), a base para elaboração das atividades foram as competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e o quadro europeu de referência para línguas. Nas palavras das autoras,

o Edital do PNLD 2021 é o primeiro em todas as edições a fazer menção ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*), em que o ensino de Língua Inglesa deve assegurar a aquisição das competências gerais, específicas e habilidades do idioma e desenvolver os níveis A1 e A2 do referido quadro (Brasil, 2019, p. 80). (Lamberts; Sarmiento, 2023, p. 388)

Em outro estudo sobre os livros didáticos de inglês aprovados no PNLD, Lucas Ferreira (2022) observou as atividades que envolvem a habilidade oral.

O LD analisado demonstra sua relevância ao alinhar-se tanto a BNCC quanto ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, com intuito de que os alunos atinjam o nível básico (A1 e A2) de proficiência na LI, e demonstra sua coerência ao propor atividades/questões de tipo comunicação estruturada, pois, estas seriam as mais adequadas ao nível de proficiência pretendida pela própria BNCC. (Ferreira, 2022, p. 53)

Denise Lamberts e Simone Sarmiento (2023) apontam que isso resulta em uma homogeneização do material que subsidia as avaliações em larga escala com ranqueamentos de rendimentos dxs estudantes e abre brecha para a aquisição e distribuição de sistemas apostilados, com uma visão muito mais mercadológica que educacional. A presença do quadro europeu comum de referência para línguas como critério PNLD e, em seguida materializado nas atividades do LD, ilustra a imposição (ou ideologema) de uma padronização de ensino centrado na performance e na meta. Elana Shohamy (2009, p. 51) assevera que apesar das características fluidas das línguas,

há quem queira controlar a linguagem, fechá-la, congelá-la e padronizá-la, principalmente para promover / perpetuar agendas políticas, sociais, econômicas e pessoais (por exemplo, coesão social, poder, dominação, exclusão). Ao fazer isso, a linguagem é usada para criar noções estereotipadas de linguagem como: 'boa' versus 'má'; 'Alto' vs. 'baixo', 'correto' vs. 'incorreto', 'poluído' vs. 'puro', 'nativo' vs. 'não nativo'. Assim, na maioria dos estados-nação, as línguas servem como critérios de pertencimento, unidade, patriotismo, filiação a grupos, classe econômica, exclusão e inclusão.

Segundo Paul Kroskrity (2004, p. 504), a língua padrão “que é apresentada como universalmente disponível, é mercantilizada e apresentada como o único recurso que permite a plena participação na economia capitalista e uma melhoria de seu lugar em seu sistema político e econômico.” O autor explica que as abordagens das ideologias de linguagem,

ênfaticam forças político-econômicas (e outras ações informadas por interesses), diversidade e contestação, a influência da consciência dos falantes nos sistemas linguísticos e sociais, o papel constitutivo da linguagem na vida social, e as inúmeras maneiras que as ideologias de linguagem e discurso constroem as identidades. (Kroskrity, 2004, p. 512).

No item 12, os critérios de avaliação do livro didático houve uma exclusão de temáticas sobre a diversidade cultural, étnica, social e de gênero. Impedir a juventude de acessar questões de gênero, raça e sexualidade faz com que a educação perca seu mais alto significado e se rebaixe “ao maquinamento de corpos dóceis para o trabalho e seu mercado, sempre em busca de barateamento de custos e mentes (Considera, 2019, p. 75). São ações que, desde o meu ponto de vista, ao passo que engessam o processo de ensino e aprendizagem, estão movidas pela representação de que os conteúdos supracitados seriam “ideologizantes”.

Seria esse o mesmo ponto de partida que fez com que Paulo Guedes, ex-ministro da economia, do governo Bolsonaro, atribuísse ao Mercosul a representação de que esse tratado seria ideológico? (*vide* capítulo 2 sobre Mercosul ideológico).

Denise Lamberts e Simone Sarmento (2023, p. 390) asseveram que o “Edital PNLD 2021 mudou completamente a forma como os LDs deveriam ser desenvolvidos, conseqüentemente, a forma como a Língua Inglesa deveria ser ensinada aos jovens do Ensino Médio.” Destacam como pontos positivos ao programa, a inclusão de obras literárias e a possibilidade de representantes de editoras de livros irem às escolas para divulgar as obras didáticas, sendo devidamente regulamentada pelos órgãos responsáveis. Por outro lado, elas lamentam a saída do espanhol do PNLD. Nas palavras das autoras,

Lamentamos a retirada da Língua Espanhola do Programa a partir do PNLD 2020. Apesar de estarmos cercados por países de fala hispânica, a oferta de Língua Espanhola não é mais obrigatória no ensino médio. Mesmo podendo continuar com as aulas de Espanhol, os alunos e professores **não terão mais acesso a livros gratuitos do PNLD para suas aulas** (Lamberts; Sarmento, 2023, p. 391). (grifos nossos)

Consideramos gravíssima a parte destacada na citação, tendo em vista que a perda de acessibilidade gratuita aos LDs de espanhol invisibilizam seu ensino. Como vimos, o livro didático fornecido pelo MEC, gratuitamente a milhares de crianças, jovens e adolescentes de escolas públicas, muitas vezes constitui-se o material de apoio mais importante na aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Como vimos na introdução, em 2001, quando tive acesso ao ensino de espanhol, gratuito, em escola pública, através da professora Bianca e de uma única apostila, pude também sonhar em conhecer outras culturas, ser uma profissional nesta área, realizar uma pós-graduação, um intercâmbio para Argentina e escrever essa tese sobre políticas linguísticas. Se não houvesse uma política educacional linguística que impactasse na oferta gratuita desta língua, qual seria meu sonho? Se outros investimentos educacionais e ações glotopolíticas deixassem de existir, outras jovens negras periféricas no país teriam oportunidades e condições de sonhar (se quisessem) com uma carreira nesta área?

No próximo tópico, analisamos fatos e discursos importantes que justificam os pedidos de revogação do novo ensino médio, movimento que se fortaleceu após a saída do ex-presidente Jair Bolsonaro e vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições à presidência, em 2022.

### 3.3 Governo Lula: a onda “Revoga NEM”

Como se sabe, entre 2022 e 2023, houve uma virada política, com a mudança de Bolsonaro para Lula. O Brasil retornou à *Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños* (CELAC) em 2023 e se colocou na liderança de um projeto de integração latino-americano e caribenho (Arnoux, 2023).

Darcy Ribeiro, grande pensador da educação brasileira, foi homenageado no evento CELAC 2023 por ter se dedicado a pensar na constituição de uma Pátria Grande, influenciado pela representação de “nação associada a uma língua comum, atenuava marcadamente as diferenças entre o espanhol e o português” (Arnoux; Del Valle, 2010, p. 10).<sup>88</sup>

No evento, considerou-se que a unidade latino-americana e caribenha seria uma condição para alcançar a verdadeira independência em relação às demais organizações geopolíticas e econômicas. Lula e Fernández, o então presidente argentino na época, propuseram a criação de uma moeda comum que pudesse ampliar aos outros países, como alternativa para evitar a dependência do dólar. Além disso, o Brasil lançou uma convocação para uma reunião dos países “amazônicos” para liderar, de forma soberana, as iniciativas de cuidado à floresta amazônica.

Neste cenário geopolítico iniciado em 2023, de progressismo latino-americano, se inscrevem ações e propostas de organismos internacionais. Os enunciados gerais estão sustentados por fórmulas aceitas: “*diversidad lingüística*”, “*multilingüismo*”, “*desarrollo sostenible*”. (Arnoux, 2023, p. 29).

Nesse período, houve também uma significativa publicização dos impactos da implementação do NEM em alguns estados do Brasil, acendendo o alerta para as problemáticas da reforma. À medida que os livros do PNLD (2020/2021), a formação docente e as matrizes curriculares do NEM e as notícias do novo ENEM foram chegando nas escolas, uma parte da sociedade civil começou a se mover. Nesse período, surgiram movimentos de resistência e se intensificaram os protestos nas comunidades escolares, justamente por notarem as consequências dessa nova arquitetura na educação.

Ao fazer a primeira leitura para as reportagens que noticiam os movimentos pela revogação do novo ensino médio, notei que o ensino de espanhol como gesto glotopolítico é uma pauta ainda invisível nas políticas educacionais. Não encontrei nenhuma reportagem

---

<sup>88</sup> Texto original: “nación asociada a una lengua común, atenuaba marcadamente las diferencias entre el español y el portugués (Arnoux; Del Valle, 2010, p. 10).” (Tradução nossa)

[exceto os informes ligados ao Movimento Fica espanhol] que informasse a exclusão do espanhol como efeito imediato do NEM. A maior parte das páginas ressalta as exclusões das disciplinas de filosofia e sociologia [arte e educação física], mesmo que todas elas estejam presentes na base. Vejamos o que está escrito *site* “nossaluta.com.br”:

### **Excerto 22**

*Com a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas, português e matemática, a formação dos estudantes fica prejudicada, o pensamento crítico perseguido e a noção de mundo empobrecida. Não há justificativa na retirada de disciplinas como filosofia e sociologia da grade curricular do ensino médio. Isso é uma forma de podar o pensamento crítico de estudantes. (<https://nossaluta.com.br/>) (grifos nossos)*

As partes grifadas mostram que o argumento gira em torno de uma associação direta entre a existência das disciplinas “sociologia e filosofia” na matriz curricular e o desenvolvimento do pensamento crítico, como se apenas estes componentes curriculares fossem capazes de construir uma criticidade sobre o mundo no grupo de estudantes. Como vimos em outros capítulos, o ensino de línguas na concepção crítica e reflexiva, isto é, para além de uma visão estruturalista/funcional/instrumental também tem o papel de desenvolver uma formação mais reflexiva e crítica.

É importante ressaltar que nos noticiários e reportagens, existe o argumento de que professorxs e estudantes não foram consultadxs e que a reforma educacional é uma ação autoritária e antidemocrática. Ao dizerem isso, integrantes que defendem a reforma alegam que houve sim uma consulta pública no qual a BNCC passou por quatro versões e obteve 12 milhões de contribuições, que no *site* do MEC diversas propostas de diretrizes foram disponibilizadas no *site* para consulta e que o processo de reforma tem acontecido há mais 7 anos, desde a MP nº 746, e que, portanto, a comunidade escolar estaria ciente de todas as mudanças.

Resgato, neste instante, que sim, participamos do movimento pela base, através dos seminários e das consultas às escolas, porém ressalto que, na verdade, era uma consulta sobre o texto, para avaliar o que poderia ser acrescido diante do que estava escrito ou se o texto sobre o seu componente curricular estaria adequado. Não era sobre a estrutura e a arquitetura do ensino médio (IFs e FGB, formação técnica), imposta pelos grupos do MNBC e do MEC. Nenhumx docente, em sã consciência, pediria para retirar ou reduzir o número de aulas de sua disciplina. Nenhumx docente pediria para dar aulas de IFs cujo tema desconhece. Tampouco os mais de 60% de estudantes que escolhem o espanhol no ENEM jamais pediriam para retirar essa opção no exame.

Com efeito, praticamente todas as notícias sobre as manifestações contra o NEM relatam que a reforma vai acentuar as desigualdades educacionais no país e precarizar o trabalho docente.

### Excerto 23

*A piora do ensino e a ampliação da evasão escolar e da desigualdade são alguns dos pontos que estudantes e professores dizem sentir na pele em relação aos efeitos negativos da reforma do sistema. (...) tem tirado os alunos da escola, ao invés de colocar, porque **muitos não podem ficar** uma carga horária tão grande dentro da escola porque **têm de trabalhar e ajudar em casa**. (...) tem atrapalhado os professores, seja pela quantidade de carga horária ou pelo **excesso de burocracia do sistema e de trabalho extraclasse**. (...) **não houve um plano de execução que pudesse tornar o ensino efetivo**. Para as escolas de classe média, sabendo aproveitar o desenvolvimento das aulas, seguramente pode nortear o caminho que o estudante pretende seguir porque são assuntos interessantes que podem ser desenvolvidos de inúmeras formas. Nas **escolas de alto padrão o impacto é absurdamente positivo**, porque eles podem aprofundar-se nas disciplinas e focar ainda mais nos vestibulares de alta concorrência (SINPRO-DF, 27 mar. 2023)<sup>89</sup> (grifos nossos)*

A desigualdade educacional se estende à oferta dos itinerários formativos. A propaganda de que xs estudantes teriam liberdade para escolher a trilha de formação e os IFs para serem cursados ficou apenas no plano teórico:

### Excerto 24

*Além deste sistema impor disciplinas esdrúxulas no lugar de outras de base, **escolas de menor porte e municípios com poucas escolas - muitas vezes apenas uma - não conseguem oferecer muitas opções de itinerários**. Foi o que fez Ana Ponce, de 17 anos, mudar de escola em Curitiba (PR). No Colégio Estadual Jayme Canet, onde estava antes, só havia o itinerário de exatas. Como prefere humanas, teve que procurar outro lugar. Agora ela está no Colégio Estadual Professor Lysímaco Ferreira da Costa que, por sua vez, também não oferece outra possibilidade, além de humanas. (...) Iago reforça que é preciso pensar "**em escolas dos interiores, das periferias, que não conseguem ter essa variação de 'cardápio' para distribuir aos estudantes**." (Brasildefato.com.br, 23 mar 2023) (grifos nossos)*

Conforme o jornal Estadão, “Maioria dos municípios brasileiros têm apenas uma escola de ensino médio” e “em cidades com só 1 escola, sonho de oferecer 5 ‘futuros’ vira pesadelo.”<sup>90</sup>

### Excerto 25

*Todos Pela Educação, com base no Censo Escolar de 2016, e ouviu especialistas dos setores privado e público, secretários, professores e alunos. **A maioria (53%) dos municípios têm uma só escola que oferece o ensino médio regular ou educação profissionalizante**. São **2.967 cidades** nessa situação, dos **5.570 municípios brasileiros**. Se consideradas **apenas escolas com ensino médio regular, são 3.063, ou 55% total dos municípios do País**. Nesses casos, **a oferta de uma das principais mudanças da reforma,***

<sup>89</sup> Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/revoga-nem-novo-ensino-medio-piora-ensino-e-amplia-evasao-escolar-afirma-aluno-de-escola-publica/>> Acesso em: 15 jun. 2023.

<sup>90</sup> Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/em-cidades-com-so-1-escola-sonho-de-oferecer-5-futuros-vira-pesadelo/>> Acesso em: 15 jun 2023.

*os itinerários formativos, ou seja, a parte flexível do currículo com possibilidade de escolha do aluno, pode ter mais dificuldades de implementação.* (Estadão, 04 jun. 2017)<sup>91</sup>

Diante dessa realidade, cresceu o número de manifestações contrárias ao NEM. O dia 15 de março de 2023 foi marcado por grandes protestos pelo país, organizados por sindicatos, estudantes, professorxs e entidades sociais, tais como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Com efeito, nesse mesmo mês, o MEC suspendeu a implementação do NEM e abriu uma consulta pública, por 90 dias. Foram realizadas audiências, seminários e pesquisas para avaliar uma possível reestruturação da reforma.

Desde 2019, foram enviados cinco projetos de lei à câmara e ao senado federal. Eles propõem mudanças para o NEM, alguns pedem a revogação dos itinerários formativos, o retorno do espanhol nos ensinos fundamental e médio, outros pedem a revogação do NEM. Vejamos.

#### **Quadro 09 - PLs pela permanência do espanhol e pela revogação do NEM.**

1) **PL nº 1580**, 19 de março de 2019 do Dep. João H. Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB/PE), altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino da língua espanhola no ensino fundamental. No PL destaca-se que o espanhol é língua oficial em 21 países, considerada como **veículo de comunicação mundial**, estando atrás apenas do inglês e é a **língua dos países vizinhos**. Destaca o artigo na Constituição Federal do Brasil, de 1988, no qual se reitera que é preciso **buscar a integração econômica, política, social e cultural entre os povos da América Latina** e o crescimento da relevância do espanhol no **mercado de trabalho**, especialmente, a partir de **acordos econômicos entre Brasil e países de fronteira** e o “o volume de negócios entre empresas brasileiras e companhias internacionais que têm o espanhol como principal língua.” [grifos nossos]

2) **PL nº 3849**, 03 de julho de 2019 do Dep. Felipe Carreras, apensado ao PL anterior e enviado à câmara de deputadxs federais. Em apenas uma lauda, o deputado pernambucano do Partido Socialista Brasileiro (PSB) justifica a importância do espanhol, caracterizando-o como uma **“língua irmã” do português**. No teor do PL, ele alega que “trata-se de reinserir, nos currículos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a oferta do ensino da língua espanhola, transformando-a em mera opção. Embora tenha sido posicionada como preferencial, a Lei nº 13.415 de 2017 revogou a Lei nº 11.161 de 2005 que tratava do ensino dessa língua irmã nas escolas brasileiras.” O autor do PL destaca que a inserção do Brasil na América Latina e sua **integração política, educacional, cultural e econômica** não podem privar o ensino de espanhol às crianças, jovens e adolescentes. Além disso, ressaltou que a

<sup>91</sup> Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos/>> Acesso em: 15 jun 2023.

revogação da oferta do espanhol foi um retrocesso na política de integração continental.  
[grifos nossos]

3) **PL nº 3036/2021** do Sen. Flavio Arns do Podemos (Paraná), também altera a LDBEN (Brasil, 1996) para tornar obrigatório o ensino de espanhol nos ensinos fundamental e médio. Foram três páginas de justificativas que começam pela problemática da descontinuidade das políticas educacionais linguísticas. O autor **critica a revogação da lei de oferta do espanhol**, colocando-o como secundário na reforma do EM, e a **centralidade dada apenas à língua inglesa**. Ele alega que isso aconteceu, posto que foi atribuída uma “**suposta falta de foco**”, **frustrando a aprendizagem de ambos**. Insere a importância de se aprender idiomas para **oportunizar a complementação dos estudos** “em cursos de ponta de universidades de excelência ao redor do mundo”. Dentre as ideologias de linguagem ligadas ao espanhol, o PL também destaca a **relevância geopolítica mundial desta língua e os “laços de amizade” e os acordos linguísticos de oferta do PLE do ELE entre os países vizinhos**, iniciados há algumas décadas. Ressalta que houve uma ruptura brusca que **prejudicou os avanços e resultados dos investimentos anteriores, tais como a “ampliação dos programas de licenciatura e formação de professores, a contratação de pessoal com formação adequada, a compra de materiais didáticos, a reorganização curricular, redundando em desperdício de todo o investimento realizado.**” As justificativas se encerram com o argumento de que o PL visa mitigar os danos da descontinuidade das ações na política educacional linguística iniciadas anteriormente.

[grifos nossos]

4) **PL nº 3059/2021** do Sen. Humberto Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT/PE) altera a LDBEN (Brasil, 1996) e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol. Em três laudas se apresentam **justificativas similares** às dos PLs anteriores. Os argumentos de defesa para a manutenção do espanhol como oferta curricular no ensino médio brasileiro novamente se iniciam na **ideologia do espanhol como língua “global”**, reiterando como argumento fundamental para sua inclusão no NEM. No teor do PL, ressalta-se que **aprender espanhol não é apenas um contato linguístico-estrutural, é também cultural**, “elevando, assim, o nível de conhecimentos de nossos estudantes.” Semelhante à ideologia do inglês que estabelece a relação **língua/cultura** (Reis, 2014; Rocha, 2020). Além disso, o autor reafirma as **interações comerciais entre Brasil e os países vizinhos**, abrindo a **demandas profissional de aprender espanhol**, e que o país seria o “**único país latino-americano a não ter o espanhol como língua materna**”. Destaca, assim, a **relevância social e profissional** do idioma para o Brasil. Salienta a realidade pernambucana, sua região de origem, que tem **acordos comerciais com Argentina e Espanha**. Ressaltou a importância da lei 11.161/2005, aprovada durante o governo Lula e que “na **contramão desta evolução**, inclusive, para o **desenvolvimento socioeconômico do Brasil**, o governo Bolsonaro retirou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade da oferta desta língua.”

[grifos nossos]

5) **PL nº 2601**, de 16 de maio de 2023 do Dep. Bacelar do Partido Verde (PV/BA), Tarcísio Motta e Chico Alencar do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL/RJ) e outros. O PL propõe alterações para o novo ensino médio, dentre as quais, destacam-se uma reestruturação das disciplinas nas quatro áreas de conhecimento, **incluindo o espanhol, junto ao inglês**, na área de Linguagens e suas tecnologias. Reitera o respeito às **comunidades indígenas e suas respectivas línguas**. Sugere o aumento da carga horária da FGB para 2400 horas mínimas, com sua **distribuição equilibrada entre os componentes curriculares**. Justifica que o PL

visa responder, urgentemente, os **problemas ocasionados pela lei do NEM**, corrigindo os **equivocos e prejuízos causados a estudantes e professorxs**. Afirma que é **desnecessária a inserção de Itinerários Formativos no EM**, que as mesmas demonstraram ser **precárias a formação profissional** e “sequer asseguram uma habilitação profissional” ax estudante. Conforme o PL, o “Novo Ensino Médio” (NEM) tem sido sistematicamente apontado por pesquisadores, formadores de professores, profissionais da educação, integrantes da sociedade civil organizada, agentes políticos e estudantes como prejudicial ao país. ” Além disso, a ideia inicial de “**livre escolha**” **vai depender mais das condições das redes de ensino do que das aspirações individuais.** ” No projeto, se constata que o NEM **aprofunda as desigualdades educacionais** entre classes mais populares e privilegiadas. O PL apresenta 12 laudas com **citações de grandes educadorxs e pensadorxs brasileiroxs da educação** bem como reitera um coletivo de professorxs universitários que endossam os argumentos problematizados na justificação do texto.

[grifos nossos]

Elaboração própria com base na pesquisa realizada por integrantes do movimento Fica Espanhol

Louis-Jean Calvet (1996) questiona se a “língua” poderia ser objeto de uma lei, uma vez que os Estados sempre intervêm na esfera linguística. Dentre as várias concepções sobre as leis linguísticas apresentadas pelo autor, destacou as leis que se referem à defesa das línguas, para garantir sua promoção, por exemplo, internacional, e protegê-las como se protege um bem ecológico.

Embora haja um nível de relevância jurídica em uma política linguística, o jogo de poderes se encontra nas ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre as línguas que definem os regimes de normatividade. É isso que vemos no quadro 09 sobre os projetos de leis que justificam a permanência da língua espanhola.

Aprender língua para o “mercado de trabalho” e para a “comunicação global” foi amplamente usada para defender a importância do inglês, e se destaca também entre as justificativas dos PLs para a manutenção da oferta de ensino de espanhol. Elvira Arnoux e Jose del Valle (2010, p. 13) refletem sobre a ideologia “pan-hispanista”, liderada por Espanha, na qual os ideogramas que estão a seu serviço são: “espanhol como língua universal”, “língua de encontro”, e o mais recentemente se impõe a afirmação do valor econômico da língua.

Segundo Elvira Arnoux (2023), há um marco de tendência neoliberal, especialmente a respeito de países como Estados Unidos que defendem o valor identitário da própria língua, propondo uma variedade internacional “aparentemente” despolitizada. O mesmo parece ter acontecido com o movimento pan-hispanista no Brasil, sobre o qual

se implantou cedo a necessidade de se acoplar com o inglês, o que levou ao desenvolvimento de um espanhol geral e de uma prosa informativa próxima da língua

que se toma como referência (Arnoux, 2020) em um apoio, entre outros, aos dispositivos de tradução<sup>92</sup> (Arnoux, 2023, p. 21).

No Brasil, o pan-hispanismo ganhou espaço e poder em algumas esferas da política educacional linguística. Basta relembrarmos os fatos mencionados nos capítulos 01 e 02, sobre as formações de cunho “neocolonial” com pessoas da Embaixada da Espanha, a chegada e fortalecimento de diversas empresas espanholas (Banco Santander, Telefônica), o Instituto Miguel de Cervantes<sup>93</sup> e outras instituições educacionais, os primeiros materiais didáticos que provinham de editoras espanholas, nos quais coloca a variedade peninsular como central no processo de ensino e aprendizagem de espanhol e as variedades hispano-americanas se constituíam como periféricas. Destaco também o fato apresentado nos capítulos anteriores, sobre o acordo de Lula para negociar a dívida com o governo espanhol. Diante de tudo isso, vimos que houve gestos de resistência entre as professoras de escolas e universidades públicas e privadas (vide capítulos 1 e 2) quando elas questionaram a centralização do ensino de espanhol à variedade peninsular europeia.

Ainda que a ideologia pan-hispanista se aproxime das ideologias que vimos sobre a língua inglesa, o que certamente as distingue é a existência “paralela” da “ideologia latinoamericanista” (Arnoux; Del Valle, 2010, p. 10), ou seja, as ideologias defesa, constituição e fortalecimento de um bloco regional, materializadas em gestos glotopolíticos na esfera educacional, via leis nº 11.161/2005, 26.468/2009 e os PLs mencionados no quadro 09.

Segundo Elvira Arnoux e José del Valle (2010, p. 10), essa ideologia “procura projetar sobre o continente sul-americano o imaginário nacional com sua homogeneidade linguística”<sup>94</sup>. O uso de “língua-irmã”, “laços de amizade” e “países vizinhos” nos discursos dos PLs bem como o fato de que a América Latina compartilha o histórico de genocídio indígena, sequestro e escravização de pessoas negras do continente africano, fatos históricos destacados no PL goiano (vide capítulo 02) reforçam a perspectiva e ideia de Pátria Grande. Destacam-se os ideogramas “uma nação se define pela posse de uma língua e deve ter seu próprio estado”. Quanto a essas ideologias, para Fernanda Carvalho (2020, p. 689),

---

<sup>92</sup> Texto original: “se ha planteado tempranamente la necesidad de acoplarse con el inglés, lo que ha llevado al desarrollo de un español general y de una prosa informativa cercana a la lengua que se toma como referencia (Arnoux, 2020) en un apoyo, entre otros, a los dispositivos de traducción.”

<sup>93</sup> O Instituto Cervantes é uma instituição criada pela Espanha em 1991 para promover o ensino de espanhol e difundir a cultura da Espanha e dos países que têm como idioma oficial o espanhol.

<sup>94</sup> Texto original: “(...) busca proyectar sobre el continente sudamericano el imaginario nacional con su homogeneidad lingüística.” (Tradução nossa)

seja na ideologia de uma integração regional latino-americana seja na ideologia de que a “globalidade da língua e a conectividade da economia mundial garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo”.

Logo, para a autora a ideologia está na discursividade, ou seja, no modo como a ideologia produz efeitos no discurso, materializando-se nele. Elvira Arnoux (2023) considera que na medida em que se implementava o inglês “despolitizado” [e como vimos, o espanhol “geral” seguiu a mesma linha] acreditava-se que o Mercosul, dentro da perspectiva latinoamericanista, seria uma instância transitória, portanto, passível de enfraquecimento entre políticas de governo.

No quinto PL, o foco está nas línguas e na estrutura do NEM. Identifico os seguintes ideogramas: as línguas são livres e iguais em direito”, “a defesa das línguas minoritárias é sempre progressiva”, e “a diversidade linguística é uma riqueza que deve ser defendida.” São mencionadas, ainda, a importância das comunidades indígenas e suas respectivas línguas, e se considera que nem sempre o português será a língua materna de uma pessoa cidadã brasileira. Vejamos os termos registrados no projeto, onde sugere-se que a área de Linguagens deve ser composta por:

- a) Língua Portuguesa;
- b) **Língua Materna, para populações indígenas;**
- c) Línguas Estrangeiras Modernas;
- (...)
- § 4º O ensino da **Língua Portuguesa será assegurado às comunidades indígenas, assim como a utilização das respectivas línguas indígenas.**

(Brasil, 2023, p. 02-03) [grifos nossos]

Esses discursos metapragmáticos (Signorini, 2008) se opõem à ideologia do monolinguismo (Pratt, 2012) e ao ideograma “un estado, una lengua, una nación” (Arnoux, 2000), já que remete a uma descentralização da língua portuguesa no processo educativo, a importância horizontal e não periférica de outras línguas na área de linguagens e a perspectiva de que o Brasil é um país plurilíngue. Quando se determina [Língua Materna, para populações indígenas] significa que nascer no Brasil e ser brasileirx, não implica necessariamente ter o português, língua de origem colonial, como idioma materno.

O último PL se diferencia dos demais projetos de lei em muitos aspectos: 1) considera a língua espanhola, e as línguas indígenas que representam a diversidade linguística no Brasil; 2) o uso de língua materna no texto não está associado à língua portuguesa, logo, se desconstrói a ideologia do monolinguismo onde ser brasileirx significa saber português; 3) ao contrário da BNCC, das DCNs para uma educação plurilíngue e dos demais dispositivos linguísticos, se

desconstrói, em certa medida, ideologias de línguas hegemônicas em detrimento das que são representadas como periféricas, em uma tentativa de romper o paradigma da ideologia de linguagem a serviço do neoliberalismo e; 4) recupera a concepção de ensino humanístico, integral, cultural e científico.

Quanto à autoria dos PLs, dos cinco elaborados e enviados à câmara e ao senado, quatro pertenciam a integrantes de partidos políticos ditos de centro-esquerda e de esquerda brasileiras: PT, PSB, PV e PSOL. Destaco que o PL 5 que apresentou ideologias de oposição ao monolinguismo e o favorecimento da ideologia plurilíngue foi apresentado por políticos do PSOL e do PV. Isso pode ser também uma evidência quanto ao fato de que projetos de política educacional linguística podem estar associadas às questões ideológicas e mesmo partidárias.

Dos deputados autores (coloco no masculino, visto que efetivamente apresentavam esse gênero), três eram de Pernambuco, um da Bahia, outro do Paraná e outro do Rio de Janeiro. Isto é, a maior parte dos relatores era da região nordeste do país. É preciso lembrar que durante as eleições de 2022, Bolsonaro tinha ampla rejeição na região nordeste enquanto que Lula era o favorito a assumir a presidência. Isso pode significar que neste período o país se dividiu em blocos geopolíticos e regionais de cunho ideológico e partidário.

Relembremos o surgimento de memes [figuras que apresentam ideias e viralizam na internet] onde adeptos de Bolsonaro associavam o Nordeste à pobreza, índice de analfabetismo, corrupção, dependência do bolsa família, esquerdismo/comunismo, petismo e a cor vermelha etc. Ao passo que a oposição viralizou a informação de que a maior parte dos estudantes que venceu as olimpíadas de história, provinha da região nordeste, ou seja, a consciência do voto em Lula e da oposição a Bolsonaro, teria sido efeito do conhecimento da história do país. Outros memes viralizaram: “meu país, o Nordeste” para reiterar o orgulho de ser do Nordeste, no qual a região teria autonomia geopolítica, portanto, não precisavam de sulistas. A região teria a melhor gastronomia, o melhor clima, as melhores praias, a melhor música, literatura etc.

Outro ponto importante a se destacar é o caminho de um PL. Vimos que é democrático, tendo em vista que a pauta tem origem popular, é representada por grupos políticos, e até se converter em lei, passa por diversas consultas, discussões e debates abertos à população. Já a revogação da lei de oferta do espanhol e o NEM aconteceram a uma canetada, isto é, medida provisória de autoria da presidência da República, convertida em lei após 12 reuniões internas - compostas por uma comissão mista - realizadas entre outubro e novembro de 2016<sup>95</sup>. Como

---

<sup>95</sup> Informação disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2065>> Acesso em: 21 jul. 2023.

vimos nos capítulos anteriores, em fevereiro de 2017, após o recesso de final de ano, a lei do NEM foi assinada pelo ex-presidente Michel Temer.

Para termos uma noção sobre como a pauta das políticas educacionais linguísticas no Brasil tem distinção político-partidária, destaco a primeira reunião para debater a MP do NEM, realizada no dia 16 de outubro de 2016, entre parlamentares de uma comissão mista. Foi possível identificar, no discurso da deputada Maria do Rosário (PT/RS) uma preocupação por converter em lei uma pauta educacional, sem debate público ou consulta a docentes e estudantes do Brasil. Enquanto isso, as demais autoridades políticas presentes, de partidos de centro-direita ou direita - Partido Social Cristão (PSC), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - demonstraram ansiedade e urgência em converter a MP em lei o quanto antes, sob a justificativa de que o EM teria resultados insuficientes, por isso seria preciso reformá-lo.

O cenário político e educacional em 2023 gerou inúmeros discursos metapragmáticos (Signorini, 2008) e instrumentos linguísticos (Arnoux; Bien, 2015): entrevistas, postagens na internet, fotos, documentos, debates, petições, projetos de lei, documentários etc. Uma rápida busca na internet e encontramos muitas informações e dúvidas sobre o destino da reforma: haverá ou não uma revogação da lei do NEM? Haverá alguma alteração na estrutura curricular? Os Itinerários Formativos serão retirados? O espanhol voltará a compor a área de linguagens e suas tecnologias e permanecerá no ENEM? Como ficará a educação linguística no país?

Na próxima seção, analiso nosso último instrumento linguístico. São discursos de entrevistas realizadas em São Paulo, em maio de 2023 para o documentário “NEM (Novo Ensino Médio) - um fracasso anunciado”, de Carlos Pronzato. O documentário foi publicado nessa mesma data. Vejamos.

### 3.4 Perspectivas nas políticas linguísticas: “NEM... na educação!” “NEM... na minha vida”

Carlos Pronzato, autor do documentário “(NEM) Novo Ensino Médio - um fracasso anunciado”, nasceu na Argentina em 1959. Saiu de Buenos Aires, capital, em 1982 e passou por muitos lugares da América Latina até fixar residência no Brasil. Coursou direção teatral na Universidade Federal da Bahia, em 1993. O documentário “*Madres de Plaza de Mayo, Memoria, Verdad, Justicia*”, produzido também por Lola Laborda, ganhou muitos prêmios importantes, nacionais e internacionais. Conhecido também na área da educação por inúmeros documentários, dentre os quais destaco: *La rebelión de los pingüinos*, no Chile, *Ocupa Tudo*, *A escola toma partido e*, *Acabou a paz! Isto aqui vai virar o Chile*. Ele é escritor, cineasta, teatrólogo e ativista social no Brasil.

O documentário selecionado reúne as vozes de estudantes, docentes e especialistas que analisaram a estrutura do NEM e vivenciaram o período de sua implementação nas escolas. São trinta e oito minutos e vinte e dois segundos de entrevistas, nos quais se menciona a impossibilidade de aplicar os IFs nas escolas. Nas entrevistas se destaca que:

- as propostas de estudo dos IFs não fazem sentido para discentes e docentes não têm formação para isso;
- não aconteceram investimentos com recursos financeiros para equipar as escolas;
- houve uma redução e exclusão de disciplinas básicas e importantes para o grupo discente;
- existiu uma falácia do protagonismo juvenil, em que na prática a juventude não teve liberdade para escolher o que estudaria;
- verificou-se o desmonte de uma educação humanista e libertadora para um treinamento instrucional por tarefas;
- houve a promessa de um ensino atrativo, quando, na verdade foi gerada uma aversão entre os grupos discentes;
- a existência de uma retórica de que a evasão se resolveria com a reforma e isso na verdade foi uma falácia;
- a representação da reforma do ensino médio como uma “máquina de moer sonhos”;
- a romantização do empreendedorismo e;
- o aumento de desigualdades educacionais no Brasil.

Começo pelo título do documentário: [“um fracasso anunciado”] Esse trecho faz uma analogia ao livro do escritor e jornalista colombiano Gabriel García Márquez [“Crônica de uma

morte anunciada”]. Tanto na história de García Márquez quanto nos depoimentos do documentário se enxerga a crônica de uma “tragédia” conhecida por todos, antes mesmo de se iniciar. Na história do livro, as pessoas que viviam na cidade fictícia de Santiago Nasar, o personagem principal, já sabiam que ele estava jurado de morte.

No documentário, as pessoas entrevistadas já sabiam que o NEM estava fadado ao fracasso antes mesmo de começar a sua implementação, em 2021. Segundo especialistas, a estrutura da proposta é impossível de ser aplicada. O documentário inicia com uma tela preta, sem som e a seguinte mensagem:

**Figura 22 - “Tela inicial do doc. (NEM) Novo Ensino Médio: um fracasso anunciado”**



Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs\\_6VG7k](https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k)> Acesso em: 16 jun. 2023

A mensagem continua a ser transmitida na mesma configuração, e lentamente se abre outro enunciado: “esta lei foi implementada no país durante o governo Bolsonaro”. O quadro silencioso é também mortificante e foi quebrado pela voz e imagem do professor Daniel Cara, docente e pesquisador da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. Nas palavras do pesquisador:

**Excerto 26 (Período: 1’ - 1’45’)**

*A reforma do ensino médio já morreu, é importante dizer isso. (tom enfático) Em que sentido ela já morreu? No sentido de que ela é (pequena pausa e gira levemente a cabeça) impossível de ser implementada, (pausa) na sua totalidade. Ela gera... uma humilhação para os professores que se formam, passam toda uma vida formativa para lecionar um conjunto de disciplinas com especialidade, estão sendo levados a disciplinas completamente estapafúrdias. Mesmo que essas disciplinas deixem de existir em algum grau pela reforma do ensino médio, pela lógica dos itinerários eles vão ser deslocados para disciplinas que não são aquelas das suas formações. Então gera uma humilhação dos professores. E a reforma do Ensino Médio vai deixar de existir porque os alunos não aguentam a reforma. (grifos nossos)*

Quando ele finaliza essa fala, reaparece a tela preta com o título do documentário nas cores branca e vermelha. Utiliza-se uma sonoplastia que emite as sensações de tristeza e lamento, por meio do toque choroso da rabeça e das agudas batidas em um prato de percussão, instrumentos típicos do sertão nordestino. Cinematograficamente, esses recursos audiovisuais geram uma sensação de perda, morte e luto para quem está assistindo as cenas e trocas de enquadres. Podemos interpretar o uso da palavra “luto” em dois sentidos: sentimento de perda e a constituição de uma batalha, conjugada na primeira pessoa do singular, pois o documentário pode ser interpretado também como um convite para a luta. Essa foi justamente a mensagem final deste material audiovisual.

O professor Márcio Alves de Oliveira, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), menciona a importância de investimentos financeiros na estrutura dos prédios e instituições públicas escolares. Ele denuncia que, na verdade, houve um congelamento no teto de gastos por 20 anos, proposta apresentada na mesma época em que foi instituída a reforma (2016). Carlos Giannazi, deputado estadual e professor em São Paulo, afirma que o NEM não serve nem para a educação técnica e profissionalizante e nem para a formação geral.

Daniel Cara (do excerto 26) acrescenta que a reforma é a primeira ação política e educacional idealizada por organizações empresariais. Explica que o fracasso acontece justamente por não haver salas e professorxs para materializar as propostas de itinerários. Jade Beatriz, presidente da UBES, reitera que as escolas não têm estrutura para o NEM. Muitas escolas públicas brasileiras alagam quando chove, estão situadas em bairros onde não há saneamento básico, porta no banheiro etc. Segundo xs entrevistadxs, as pessoas que reformularam o EM desconsideraram a dura e precarizada realidade das instalações escolares e das condições de trabalho docente. Sobre o itinerário formativo, o professor Márcio explica:

**Excerto 27 (Período: 4’23 - 4’37’)**

*O que é o itinerário formativo? É uma coisa intencionalmente confusa que vem de cima pra baixo, foi dado num contexto de um golpe de estado, sem discussão pedagógica, sem discussão com professores, com os estudantes.*

Como vimos na metodologia, os documentos da reforma do EM são um exemplo de como os discursos metapragmáticos (Signorini, 2008) funcionam nas políticas linguísticas e educacionais. As diretrizes para elaboração IFs tinham o papel de descrever, condicionar e orientar os sistemas, instituições e redes escolares sobre como deveria ser implementada a

educação (linguística) no novo ensino médio. E o processo, como vimos, era intensamente controlado via *checklist* do cumprimento das ações curriculares.

Quando o professor Márcio afirma que não houve debate sobre IFs, de fato, ele está certo. Tivemos discussões e consultas públicas ampliadas sobre a BNCC, entretanto quanto aos Itinerários Formativos, o debate foi restrito entre os estados, foi rápido e tímido, não alcançou toda a sociedade. Em Goiás, tivemos duas consultas locais, via formulários enviados às coordenadorias regionais de educação, por internet, a partir de um ofício da SEDUC. Essa consulta pública era uma ação pré-determinada pelo MEC para todos os estados.

Os formulários de avaliação dos IFs em Goiás eram compostos por longos textos, de modo que em meio à loucura que é estar em sala de aula, as pessoas docentes possivelmente sequer tiveram condições de compreender o que se passava entre 2019 e 2020, no estado. Ou seja, dificilmente foi destinado um tempo hábil de leitura, estudo, discussão, maturação das ideias para uma síntese que pudesse modificar o que já estava determinado. E mesmo que soubessem, não havia forças e coragem para se articularem protestos durante o governo Bolsonaro, marcado por intensas perseguições a docentes, jornalistas, artistas, especialistas e intelectuais. Presumo que o mesmo tenha acontecido nas demais redes de ensino do país.

Na “corrida” que o MBNC criou entre os estados, São Paulo saiu na frente. O secretário Rossieli Soares apressou a aprovação do referencial curricular sendo o primeiro a aprová-lo, em 2020. Os demais estados só conseguiram a mesma proeza entre 2021 e 2022. Ele fora ministro da educação em 2018 e presumo que ser o primeiro estado a implementar o NEM se converteria em uma bandeira política de governo durante esse período.

Além de ter sido a primeira localidade a iniciar a implementação no país, foi também o estado onde se concentrou a atuação das instituições privadas e sua produção de materiais para o NEM. Por consequência, foi um dos primeiros lugares a sentir na prática os impactos dos IFs. As reflexões sobre isso foram unânimes entre as pessoas entrevistadas no documentário. Vejamos os excertos 28 a 31, onde profissionais da educação e estudantes afirmam que:

**Excerto 28 (4’38’’ - 5’14’’)**

*O itinerário formativo é uma balela que dizia que o aluno poderia escolher a área de interesse que ele tem mais afinidade. Os itinerários formativos tiraram as aulas da BNCC, que são as disciplinas obrigatórias, [13], as 13 disciplinas obrigatórias que têm no ensino médio. Ao você alterar essa proporção e, introduzir os itinerários formativos, você criou uma bagunça educacional, um caos metodológico e conseqüentemente um desastre pedagógico. (grifos nossos)*

**Excerto 29 (5’15’’ - 6’21’’)**

- Ah... Vocês vão poder escolher coisas que têm interesse para aprender. Na verdade, **foi tudo muito turbulento. Não teve muito dessa escolha.**

- eu, por exemplo, **escolhi um itinerário de exatas, e estou num itinerário de linguagens, e eu só tenho matéria de humanas.** Então, realmente eu não sinto mais interesse em estudar. E se eu tinha, com essas mudanças no ensino médio, **a maioria dos alunos perdem a vontade de vir para escola, perdem a vontade de estudar.**

- E a gente **não tem todas as matérias que vai cair no vestibular.** Isso também ainda mais evasão. Essa **peneira social.**

- A gente **é ainda muito jovem para saber o que a gente quer seguir no futuro** para escolher, desde já. Então escolher o que vou fazer exatas, escolher que eu vou fazer humanas, **é uma coisa muito precoce para escolher agora** porque eu dou como exemplo, eu mesma sou **uma pessoa muito versátil que quero estudar de tudo**, porque eu **ainda não sei o que eu quero para o meu futuro.** Então escolher algo agora para definir o meu futuro **é algo que me deixa muito insegura e tá deixando vários alunos aflitos, né!? (grifos meus)**

### **Excerto 30 (6'59" - 7'19") (08'50 - 09'21)**

*Itinerário formativo do jeito que está sendo implementado, não precisa de formação disciplinar. Você precisa de **coaching, instrutor, tarefeiro.** Você **empurra para convênios com a iniciativa privada** que acaba com o perfil disciplinar, pedagógico do que é um educador.*

(...)

*Os estudantes, eles chegam a cabular [faltar] as aulas. E quando **eles cabulam as aulas** e alguém reclama, eles dizem: **“mas não é aula, é itinerário formativo”.** Então a **experiência linguística dos estudantes não caracteriza itinerário formativo como aula e, portanto, eles não estão cabulando aula.** Ou seja, veja que há uma aversão dos estudantes. **Todo completo contrário do que diziam que o estudante, era mais atrativo a reforma do ensino médio. Na verdade, tá criando uma aversão.** (grifos nossos)*

### **Excerto 31 (13' 34" - 14'37")**

*Nós temos um verdadeiro problema político, de gestão da escola pública, que é que **faltam professores.** E boa parte dos estudantes em todos os estados do Brasil, incluindo o mais rico do país, que é São Paulo, **não há professores suficientes para garantir o funcionamento normal da escola pública.** [apresenta um tom de fala firme, contundente e enfático] E em segundo lugar, os **professores que estudaram física, que estudaram letras, que estudaram biologia, que estudaram química, que estudaram história ou geografia, ou filosofia, eles não estão preparados, não tiveram formação e o estado não ofereceu nenhum serviço para garantir as disciplinas dos itinerários que são os mais variados e alguns são, como se diz agora disruptivos, ou seja, eles são... eh... qualquer um de nós, qualquer pessoa de bom senso fica completamente estupefato quando descobre que os seus filhos foram para a escola para aprender a fazer brigadeiro.** (grifos nossos)*

As críticas se concentram sobretudo na aplicabilidade dos IFs. Além de não contribuírem com o prometido (liberdade de escolha, ser atrativo, formação integral, estar em conformidade com a realidade juvenil etc) afetam as 13 disciplinas básicas do EM, em diversos níveis de ofertas. O impacto das 13 disciplinas é sem precedentes. Analisando, por exemplo, a matriz curricular do quadro 07 (página 137), os estudantes de Goiás tiveram perdas em 3 níveis:

- 1) **redução** do número de aulas nas disciplinas que tradicionalmente teriam **maior peso** na aprovação da série, são elas: **biologia, história, geografia, física e química;**
- 2) **ausência parcial nas três séries**, para as disciplinas representadas como “diversificada”, isto é, vistas pela comunidade escolar com **menor peso** na aprovação. Isso significa para o

corpo discente, **ficar até dois anos sem estudar sociologia, filosofia, arte e educação física** e;

- 3) **ausência completa nas três séries** do EM. Esse nível é o **mais grave**. De todas as 13 disciplinas, **apenas a língua espanhola não estaria na FGB**, e estaria às margens, como uma oferta eletiva.

Do meu ponto de vista de professora da educação básica e pesquisadora, ser a única disciplina a não estar FGB significou o ponto mais crítico da reforma educacional, uma vez que a partir disso, testemunhamos a exclusão desta língua no PNLD, novo ENEM, na formação docente, nas matrizes curriculares, nas escolas etc.

Matemática e as línguas portuguesa e inglesa são as únicas que ficaram intactas se compararmos com os anos que antecedem a reforma. Não digo que isso é positivo. Inglês sempre teve um número reduzido de aulas (uma por semana). Esse número de aulas ainda é insuficiente para desenvolver tudo o que foi proposto na BNCC (Brasil, 2018) e no DC-GOEM (Goiás, 2021). E seguindo uma campanha de reeleição em 2022, em Goiás, o governador Ronaldo Caiado (2018 - 2027) afirmou que aumentaria o número de aulas de LP e matemática.

**Figura 23 - “Reportagem na SEDUC/GO sobre o aumento de aulas de LP e matemática”**

## **Novas matrizes curriculares da rede estadual destacam o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática**

Publicado: 16 Dezembro 2019

Última Atualização: 11 Janeiro 2022

*A matriz curricular de Goiás mudou. O anúncio foi feito nesta segunda-feira, 16/12, na presença do governador de Goiás, Ronaldo Caiado em evento na Seduc*

*De acordo com a secretária da Educação, Fátima Gavioli, as matrizes curriculares foram já repassadas às escolas e atendem à determinação do Governo do Estado de incrementar estas disciplinas nas escolas estaduais*

Nesta matriz, que tem na base nacional comum curricular (BNCC), nas três séries, quatro aulas de Português e quatro de Matemática, foi acrescentada, para a 1ª série, no núcleo de articulação BNCC/flexibilização mais uma aula de Matemática denominada 'Matemática do Cotidiano'.

Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/novas-matrizes-curriculares-da-rede-estadual-destacam-o-ensino-de-lingua-portuguesa-e-de-matematica/>> Acesso em: 16 jun. 2023

Isso aconteceu, efetivamente, entre 2021 e 2022 (figura 23). As duas disciplinas podem somar até 880 horas (vide quadro 07), ou seja, quase um terço do total da carga-horária no EM (3.000 horas). Sem contar a possibilidade de uma pessoa discente ter até 16 horas/aula de

matemática por semana se por acaso, escolher um IF dessa área. São discrepâncias e desigualdades descomunais entre disciplinas vistas como hegemônicas, portanto, com maior peso de aprovação e outras, representadas como periféricas.

Em 2023, com o cenário educacional caótico denunciado no documentário e a pressão popular pela revogação do EM, Goiás suspendeu o processo e tem feito algumas mudanças para conter a rejeição ao novo ensino médio.

Entre os excertos 32 e 36, corpos docentes e de especialistas destacam também o poder da iniciativa privada por trás da reforma (D'ávila, 2018; Caetano, 2019; Nogueira, 2022). Ponto bastante discutido nos capítulos anteriores. Vejamos:

#### **Excerto 32 (21'32'' - 22'04'') (23'21'' - 24'54'')**

*Eu costumo dizer que quem nunca pisou numa escola pública, nunca sentiu o calor do intervalo de uma escola pública, calor da entrada e da saída da escola pública, aquela energia que emana, que emana só da escola pública, não emana da escola privada da mesma maneira, mas aquela potência que não é... que o Brasil não aproveita e que deveria aproveitar, não entende nada de educação. E essa reforma foi feita por pessoas que nem sabiam o número de escolas de ensino médio que o Brasil tem, e nem a quantidade de salas de aula que estão disponíveis para implementar os itinerários formativos. (...) Educação é a maior política social do Brasil, fora a previdência social. Educação tem 40 milhões de estudantes nas escolas públicas indo todos os dias, mais de um milhão de estudantes nas universidades públicas também. Tem 2,2 milhões de professores, ao todo 5 milhões de profissionais da educação, além dos professores. Então é uma política muito superlativa. O segundo objetivo das fundações empresariais é em relação ao dinheiro que está disponível, controlar esse dinheiro. Não é pouca coisa: 300 bilhões! Só que só controlar o dinheiro, não basta, então eles também agora querem privatizar, ou seja, além de controlar o dinheiro, eles querem também obter lucro com esse dinheiro né!? Desses 300 bilhões de reais que circulam na política educacional brasileira. E o quarto, esse quarto ele é, é o que é mais debatido na área de educação, mas economicamente ele é o menos relevante, em termos de curto prazo, ele é muito relevante a longo prazo, que é formar o indivíduo neoliberal, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo, aquele que acha que... ele é sócio, por exemplo, ele é motorista de aplicativo e é sócio de uma empresa de aplicativo como o uber, como qualquer outra, né!? Ou como o Ifood, por exemplo, quando ele é entregador né, de comida!? Então concretamente, é até interessante observar, Ifood é financiadora de fundações empresariais e é apoiadora da reforma do ensino médio, é escancarado o negócio.*

#### **Excerto 33 (22' 14'' - 22'37'')**

*Eu vejo o Luciano Huck [apresentador de um programa dominical, da Globo, maior e mais rico canal de televisão do país] da vida, defendendo o novo ensino médio. O cara é empresário, o cara lucra inclusive com a miséria dos outros. Fazendo post no twitter, se colocando a favor do novo ensino médio. O que que o Luciano Huck pode falar de bom para um estudante do Jardim Ângela [bairro da periferia de SP] sobre o novo ensino médio. Ele não entende nada.*

#### **Excerto 34 (22'38'' - 22'49'')**

*O que está por detrás de tudo isso realmente é esses tubarões do ensino privado, né!? Fundação Lemann, todos pela educação, banco itaú.*

#### **Excerto 35 (22'50'' - 23'06'')**

*Essas fundações que têm interesse em transformar a educação num negócio e se apoderar dos recursos da educação e sobretudo em manipular a educação como instrumento ideológico e político de dominação.*

**Excerto 36 (23'07" - 23'21")**

*E nós não estamos querendo nenhuma relação com o poder privado, com as empresas privadas, porque as empresas privadas como o nome já diz, ela busca um lucro. E nós queremos uma escola pública que busque o conhecimento.*

Em diversas partes das entrevistas, se destaca que a reforma deveria se dedicar a melhorar as condições de trabalho docente, a suprir o *déficit* de profissionais da educação no país e a reduzir as desigualdades entre as diversas modalidades de escolas. Nas entrevistas do documentário, sim, advoga-se por uma mudança educacional. Entretanto, defende-se, também, uma reforma que realmente escute a base e que corresponda aos anseios de docentes, estudantes e as periferias do país, dado que são elas a maioria e são elas que sustentam o Brasil. É justamente este grupo que não foi, efetivamente, escutado.

Para as pessoas entrevistadas no documentário (2023), o Novo Ensino Médio seria um “museu de grandes novidades” que apresentava o velho “novo” formato educacional, isto é similar às muitas reformas de cunho técnico e profissionalizante, implementadas no Brasil e em outros países emergentes. Coincidência ou não, quatro anos antes, Annabelle Considera (2019) utilizou o mesmo termo “museu de grandes novidades” no título de um capítulo de livro, sobre a BNCC e a reforma educacional.

A autora apresentou uma rica trajetória sobre as reformas que existiram no Brasil entre os séculos XIX e XX e centralizou sua análise para os últimos episódios da reforma de 2016/2017, passando pelo *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff e o percurso legislativo da MP, e da lei. Ela apresentou as falácias das peças publicitárias do MEC, as parcerias público-privado, o movimento de resistência civil, no qual, estudantes ocuparam as escolas do Paraná, São Paulo e Goiás<sup>96</sup>, militarização das escolas pelo país, lei da mordça, sucateamento das universidades, fechamento das unidades de educação básica e do noturno, e outras tantas ações realizadas na “era Bolsonaro e de seus inacreditáveis e *outsiders* ministros da educação” (Considera, 2019, p. 62).

---

<sup>96</sup> Em 2015, dava aulas de espanhol em uma escola em tempo integral. Xs estudantes ocuparam o colégio por conta de um edital publicado pela SEDUC/GO para terceirização das escolas públicas em Goiás. Fui uma das professoras apoiadoras do movimento. Dezenas de escolas pelo estado foram ocupadas pelxs estudantes e o Ministério Público suspendeu o edital publicado pela secretária, por considerá-lo inconstitucional. Esse ato de resistência evitou que as escolas fossem terceirizadas no estado. Em janeiro de 2016, fui “convidada” a me retirar da escola, sob a justificativa de que o quadro de estudantes era insuficiente para manter a quantidade de professorxs na escola na época. Como vimos, outras formas de terceirização aconteceram nos anos seguintes.

No documentário se menciona sobre as ocupações nas escolas em 2017 para denunciar o desmonte educacional e que a reforma traria consequências graves ao país. A mobilização já existia desde 2016, no entanto, houve um silenciamento dos movimentos sociais de resistência a este projeto. Em uma das entrevistas, foi citada a importância de recuperar outros documentários de Carlos Pronzato para resgatar aquele espírito de luta pela educação e fazer a escola fazer sentido.

Entre 2022 e 2023, os protestos contra a implementação da reforma bem como sua suspensão e consulta pública para revisar particularidades da reforma fizeram o NEM declinar, ao passo em que a exclusão do espanhol começa a ser revista, via cinco PLs específicos (vide quadro 09).

As pessoas entrevistadas no documentário afirmaram também que no governo Bolsonaro, o caos era um método, por isso, para elxs sem mobilização social a reforma não cairia. As mobilizações do dia 15 março de 2023, efetivamente, surtiram efeito, já que houve uma suspensão imediata da implementação do NEM.

Diante da gravidade da situação, xs participantes do documentário acreditavam que deveria haver uma revogação total do NEM e não criar adendos ao que estava posto. Afirmaram que o destino do EM estava incerto durante o governo Lula (2023 - 2027), porque no grupo “gestor federal” havia pessoas que queriam atender interesses das classes dominantes. Por outro lado, a partir dos discursos das pessoas do documentário, notei que elas demonstraram estar esperançosas com uma possível revogação do NEM e confiantes com o governo que se iniciou em 2023.

No dia 22 de setembro<sup>97</sup>, o MEC enviou à casa civil a minuta de um PL que altera a LDB. No documento, a carga horária foi redefinida para 2400 horas para a FGB [antes eram 1800] e foi sugerida a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras (espanhol e inglês). A notícia da obrigatoriedade do ensino de espanhol, descrita na minuta, foi alvo de críticas de um economista que atua no MEC<sup>98</sup>, formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tal qual afirma Cláudio Moura Castro:

### **Excerto 37**

*[...] aprender espanhol é um diferencial apenas para quem tem interesse na língua. [...] eu acho que não precisa ser obrigatório. É uma língua que muitos entendem. Quem quer aprender um pouco mais*

<sup>97</sup> Informação disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/09/5127709-mec-envia-a-casa-civil-pl-de-alteracao-do-novo-ensino-medio.html>> Acesso em: 04 out. 2023.

<sup>98</sup> Informação disponível em: <<https://www.otempo.com.br/brasil/especialista-critica-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol-no-novo-ensino-medio-1.3239830>> Acesso em: 04 out 2023

*faz, quem não quer não faz. Segundo Castro, o **Inglês**, com um ensino mais dedicado e de qualidade, seria muito mais importante para se aproximar dos sistemas de ensino de outros países de língua não inglesa. Na Dinamarca, se você está na rua e quer saber onde que é qualquer coisa, se você chegar e perguntar ‘do you speak english?’, é considerado uma ofensa, você está perguntando se a pessoa é ignorante, porque **todo mundo fala Inglês**. (grifos nossos)*

Ao afirmar que a língua espanhola é importante apenas para quem interesse em estudá-la, com o uso do “apenas”, o economista quis dizer que não haveria um número significativo de pessoas interessadas em aprender essa língua, logo, quem tivesse algum desejo em aprender poderia fazê-lo fora do contexto escolar (público/gratuito). Como vimos anteriormente, essa afirmativa não procede, tendo em vista que a maior parte dxs jovens que pleiteiam uma carreira acadêmica escolhem o espanhol no ENEM. O uso de [É **uma língua que muitos entendem.**] reafirmou a ideologia de que o espanhol seria fácil e compreensível [para brasileirxs] no discurso do economista.

Após argumentar sobre os motivos que o fazem acreditar que a língua espanhola não deveria ser obrigatória, Castro imediatamente repetiu a ideologia de linguagem que explicitamos nos capítulos anteriores sobre a língua inglesa [**todo mundo fala inglês**]. Essa sequência de argumentos, não veio por acaso. Observando-a, me questiono sobre: 1) Por que em discursos de economistas que “invadem” o MEC para opinar e reformar a educação, são constantes as polarizações e binarismos entre espanhol e inglês? Por que, para essas pessoas, ambas não poderiam ser ofertadas na educação básica? Qual é o medo que se tem em manter o espanhol ao lado da língua inglesa? Não me surpreende que um economista trate educação e ensino de línguas como mercadoria. Vale ressaltar que essa reportagem é tendenciosa ao afirmar que Cláudio Moura Castro seria especialista em educação da UFMG. Na verdade, em novas buscas pela internet, vi que Castro é economista formado pela UFMG. Ora, se eu, Jordana apenas me formei na UFG, jamais poderia dizer que sou professora da UFG. Tampouco poderia atuar no ministério da economia e dizer que sou especialista nesta área. Por que o contrário tem acontecido na educação brasileira nos últimos anos? Qual seria a diferença de impacto entre um economista opinar sobre a educação e uma educadora opinar sobre economia? Poderíamos?

Neste capítulo, apresentei fatos políticos que antecederam a virada “Bolsonaro - Lula”: a eleição de 2022, a disseminação de notícias falsas durante a campanha, reafirmando que se Lula ganhasse Brasil se tornaria Argentina ou Venezuela, haveria crise econômica e o comunismo se implantaria no Brasil. Apresentei o MNBC que completou 10 anos em 2023, e como foi o processo de monitoramento da (re)elaboração dos currículos dos estados do país. A partir disso, centrei-me nas reflexões da construção do DC-GOEM, com foco na presença das línguas espanhola e inglesa. Identificamos e analisamos as ideologias de linguagem dos PLs

que sugerem a oferta obrigatória do espanhol e a revogação do NEM. Por fim, trouxe os discursos presentes no documentário “(NEM) Novo Ensino Médio - um fracasso anunciado” e o fortalecimento do movimento revoga NEM no cenário político, com protestos de professorxs e estudantes e a suspensão da implementação da reforma.

Parto para as considerações finais, nas quais faço uma síntese analítica final dos três capítulos, menciono sobre o desenrolar da reforma educacional em 2023 e as perspectivas glotopolíticas para o ensino de espanhol e inglês neste processo.

## CONCLUSÃO

Nesta tese, analisei as ideologias de linguagem que envolvem as políticas linguísticas na reforma curricular no Ensino Médio, buscando compreender os discursos que moveram a permanência do inglês e a saída do espanhol nesta etapa escolar. Identifiquei algumas concepções de língua e educação em documentos destinados a orientar ou controlar o processo de ensino de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) no Brasil. Refleti sobre como conjunturas político-econômicas mais amplas impactaram na glotopolítica, situando, em alguns momentos, as ideologias de linguagem em enquadres geopolíticos mais amplos, em especial quanto aos lugares das línguas na educação linguística, como as dinâmicas de relações internacionais do Brasil com outros países, em anos recentes.

Procuramos responder às seguintes perguntas de investigação: por que a língua espanhola foi colocada de modo periférico e marginalizado, de forma tão evidente, em um momento sociopolítico específico? Como as ideologias de linguagem se relacionam com as estruturas sociocultural, política e econômica dessa “comunidade”? Em que medida as ações glotopolíticas estariam diretamente ligadas às mudanças de governos políticos, sobretudo partidárias e ideológicas?

\*\*\*

Nossa hipótese era a de que a partir das mudanças político-ideológicas advindas das viradas de governo, se originariam novas conjecturas nas políticas educacionais linguísticas, nas quais haveria apenas a oferta pública e gratuita da língua inglesa. Vimos que essas ações na política educacional linguística, em certa medida, podem acentuar os abismos socioeconômicos entre os jovens, uma vez que oportunizam apenas uma LE (no caso, o inglês) em um sistema público e gratuito de ensino, em detrimento de uma formação plurilíngue. Isso, efetivamente, impacta na formação de estudantes que não têm condições de pagar para aprender outras línguas estrangeiras.

\*\*\*

Para alcançar os objetivos propostos e pesquisar nossa tese, decidimos realizar uma análise documental sobre os discursos metapragmáticos, isto é, que têm um papel de regular, controlar, produzir, justificar e legitimar práticas comunicativas, inclusive os discursos sobre o ensino das línguas.

\*\*\*

Para organizar a seção analítica, dividimos a tese em três capítulos/categorias de análise: no capítulo 1 apresentamos os documentos, fatos e dispositivos legais do período que constituiu-se a virada Rousseff (2014 - 2016) - Temer (2016 - 2018); na seção seguinte, analisamos as ideologias, concepções de ensino e língua em discursos de documentos e marcos legais originados entre a virada Temer (2016 - 2018) - Bolsonaro (2018 - 2022) e; no último capítulo, fizemos a análise de materiais e documentos até 2023 (ano de fechamento da escrita da tese), e que corresponde à virada Bolsonaro - Lula (2023 - 2027).

\*\*\*

No capítulo 1, analisei enunciados presentes em reportagem, *sites* e páginas do governo e de instituições do terceiro setor, entre 2015 e 2018, período caracterizado pelo processo de idealização da reforma educacional. Em 2016, aconteceu o golpe parlamentar que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff. Ao assumir a presidência, Michel Temer iniciou uma série de reformas no estado. A BNCC já estava prevista para ser um documento normativo na educação brasileira. Após medida provisória nº 746/2016 (doravante lei nº 13.415/2017) do NEM, a aprovação e homologação da BNCC foi apressada para tornar-se a base na elaboração dos documentos curriculares estaduais que deveriam ser (re)elaborados até 2020/2021. Com a MP e a lei do NEM, tivemos a revogação da lei do espanhol, e na terceira versão da BNCC já não se encontravam normativas sobre o ensino de espanhol. Entre 2017 e 2018, aprovadas as terceira e quarta versões da BNCC, notamos orientações, competências e habilidades dirigidas apenas ao ensino de língua inglesa. Além disso, vimos que se trata de uma nova e “primeira” versão da base, dado que houve modificação curricular em outras áreas de conhecimento.

Por meio de uma reportagem publicada no *site* da SEDUC - AM, identificamos, nos discursos emitidos por autoridades do MEC e de instituições privadas em 2015, as ideologias de linguagem do inglês como fetiche (Bein, 2012), como língua franca, a relação língua e cultura, norma linguística (Rocha, 2020), a língua como código e, a ideologia do monolinguismo (Pratt, 2012) e a concepção instrumental de ensino à serviço de uma formação fragmentada e para o mercado de trabalho (Bittencourt, 2019). Tais ideologias de linguagem estiveram presentes na concepção da arquitetura do NEM e na BNCC (EF/EM), justamente, porque no texto da reportagem publicada em 2015 se nota uma intenção de estruturar um novo ensino médio em que a prática de tais ideologias poderia torná-lo mais atrativo e eficiente.

A reforma já estava prevista no governo Rousseff, contudo, a forma como foi gestada, pós golpe parlamentar e virada para Temer, é um ponto de debate. Foram marcos legais que se referem à população, assinadas sem debate público, via portarias, decretos e MPs. Tivemos, neste período, reformas realizadas sem discussão e análise dos impactos à sociedade e cortes

em gastos essenciais. As intenções desse movimento, na verdade, eram: 1) tornar a formação dx estudante mais barata para o Estado, realizando cortes fundamentais para o desenvolvimento dessa pasta, 2) baixar o teto de gastos com reformas na Previdência e no trabalho e; 3) atender o anseio das instituições privadas quanto ao perfil de trabalhadorx que se deseja formar nas escolas. Tais fatos puderam ser comprovados com reportagens sobre tais pautas, a resenha analítica que fizemos de estudos realizados por pesquisadoras sobre as intenções com a reforma educacional e as experiências que tive enquanto redatora do novo documento curricular para Goiás.

À medida que nos aprofundamos na análise dos documentos, vimos que as políticas educacionais linguísticas se tornaram instrumentos e pano de fundo para as intenções das pessoas e instituições/empresas que compuseram os governos Temer e Bolsonaro.

\*\*\*

No capítulo 2, os documentos e discursos que analisamos foram publicados e emitidos a partir do final de 2018, período caracterizado pela transição dos governos Temer e Bolsonaro. Em entrevista, o ex-ministro da economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes, representa a gestão do Mercosul em governos anteriores como ideológica, considera que a Argentina - país de fronteira com Brasil e que compartilha o acordo Mercosul - tem inclinações bolivarianas, por se relacionar com Bolívia e Venezuela. Em comum, todos os países mencionados têm a língua espanhola como idioma oficial.

Em 2019, o distanciamento entre Brasil e os países vizinhos se intensificou, via anúncio de sua saída do setor educacional do Mercosul bem como a ação de “combate ideológico” iniciada no governo Temer e fortemente empreendida no governo Bolsonaro. O vídeo do *youtuber*, Felipe Neto, performando em língua espanhola para indexicalizar uma adesão do país ao comunismo reiterou as ideologias de linguagem sobre a geopolítica dos países latino-americanos que têm o espanhol como língua oficial.

Ainda no período correspondente à virada Temer - Bolsonaro, analisei as concepções de língua e educação e as ideologias linguísticas presentes nas DCNs para uma educação plurilíngue (Brasil, 2020), documento que compôs as orientações do NEM, durante o governo Bolsonaro. O documento não trouxe muitas novidades sobre a educação plurilíngue. Ainda que ele tenha apresentado reflexões sobre “translinguismo”, “PLE como língua de acolhimento” e dados sobre educação indígena, para surdxs e refugiados, o material reforçou a concepção de língua como invenção colonial, hierarquizou o ensino de LEs posicionando e reafirmando o inglês como língua franca, para o trabalho e única língua obrigatória no EM. Enquanto documento do estado federal, as DCNs constituíram-se um instrumento linguístico (Arnoux;

Bein, 2015), visto que apresentaram discursos que mobilizaram ideologias de linguagem, concepções de língua e educação. Como sabemos, tais discursos tiveram o poder de regular, normatizar e prescrever exclusões e inclusões de línguas específicas no currículo escolar.

\*\*\*

No terceiro e último capítulo, apresentei as tensões políticas que envolveram a virada “Bolsonaro - Lula” para contextualizar os desdobramentos nas políticas educacionais linguísticas. Logo, apresentei um panorama dos novos documentos curriculares, homologados e aprovados pelo país até março de 2023. Vimos que houve um monitoramento intensivo do MEC e das instituições privadas partícipes do MNBC sobre as ações de (re)desenho curricular do NEM. Abordei, especificamente, o DC-GOEM (Goiás, 2021), documento publicado por Goiás, sobre o qual fiz parte do processo de escrita, enquanto redatora de língua espanhola. Em seguida, identifiquei e refleti sobre as ideologias de linguagem, concepções de língua e educação existentes no LD de língua inglesa, aprovado pelo edital PNLD/2021, tendo em vista que não houve proposta para a língua espanhola no edital em questão. Recuperei alguns fatos políticos ocorridos entre 2022 e 2023, importantes para entendimento das políticas linguísticas. Em seguida, me centralizei no movimento de revogação do NEM que se fortaleceu no início do governo Lula (2023), período que se caracterizou por um movimento de resistência à implementação da reforma educacional. E, por fim, analisei os discursos das pessoas entrevistadas no documentário “NEM (Novo Ensino Médio) - Um Fracasso Anunciado”, de Carlos Pronzato.

\*\*\*

Neste sentido, ressaltamos que este assunto não se esgotou e não vai se encerrar no instante em que colocamos um ponto final na tese. Até a finalização da escrita desta tese, o PL 1580/2019 que sugeriu a obrigatoriedade da oferta do espanhol no EM foi colocado em pauta de votação no final do mês de agosto de 2023. Ainda que não houvesse discursos de oposição e exclusão no texto do PL, que se advogasse por um ensino plurilíngue nas DCNs, que tivéssemos no ENEM a presença do espanhol e do inglês, é notável o quanto a pauta foi polarizada e o quanto ainda se colocaram essas duas línguas em oposição. Os discursos de que a existência do ensino de espanhol no Brasil seria uma decisão de um governo de esquerda se reiterou, na reportagem do dia 26 de agosto de 2023, ou seja, no apagar das luzes da escrita desse texto. Durante as sessões de debate do PL 1580/2019, no mês de agosto de 2023, o deputado Idilvan Alencar questionou o porquê da resistência de parlamentares em votar o PL que defendia o retorno do espanhol às escolas. Em seu discurso, ele associou essa resistência aos interesses empresariais pela reforma educacional, apresentou como argumento favorável o

texto da Constituição Federal sobre a integração latino-americana, dados do INEP sobre a escolha dxs estudantes pelo espanhol no ENEM, a concepção de que LP e espanhol seriam línguas de origem latinas e próximas em entendimento, o fato de o Brasil fazer fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial, o quantitativo elevado de falantes desta língua no mundo, idioma oficial do Mercosul e a qualificação para o mercado de trabalho. Em síntese, as ideologias pan-americanistas e latinoamericanistas, que já discutimos ao longo da tese, foram mobilizadas nesse discurso. Contudo, é interessante notar que o deputado associou essa situação ao rendimento de um “lobby” do NEM e da língua inglesa, onde os “guardiões” da reforma educacional estariam insistindo em colocar apenas o inglês no EM.

\*\*\*

O que mais impactou esse contexto de reforma é que existiu um paradoxo ou uma “falácia” do plurilinguismo, em que o termo foi inserido em documentos do NEM (vide DCNs e a própria BNCC) sob o pretexto de convencer a todxs que a reforma compreendeu a importância das línguas, porém, práticas de exclusões linguísticas seguiram sendo realizadas em seu processo de implementação. Quanto às ideologias de linguagem que identificamos e analisamos nas políticas educacionais linguísticas que movimentaram a reforma, acreditamos que elas estiveram na discursividade, ou seja, na forma como a ideologia produziu efeitos no discurso, materializando-se nele. Isso se materializou no fato de que nos discursos de defesa da oferta das línguas inglesa e espanhola foram encontrados ideogramas similares (de língua global, muito estudada e utilizada, para o mercado de trabalho etc) e ainda assim, prevaleceu a permanência apenas do inglês. Quando ideogramas latino-americanistas vieram à baila, onde haveria a constituição de uma “Pátria Grande”, a partir de uma aproximação entre países que fazem parte do Mercosul ou do continente sul-americano, foram suscitadas representações político-ideológicas sobre comunismo, esquerdismo ou doutrinação educacional.

\*\*\*

Este estudo não se finaliza por aqui. Ainda no fechamento desta tese, no dia 22 de setembro, mudanças na arquitetura do NEM começaram a acontecer. Solicitou-se a alteração curricular, a retomada do ensino de espanhol e o aumento da carga-horária da FGB para 2400 horas [antes eram 1800], reduzindo, assim, o tempo de oferta dos itinerários formativos. Restamos acompanhar as demais ações nas políticas educacionais linguísticas: o PNLD, o ENEM, as ofertas das línguas espanhola e inglesa nas escolas, as novas matrizes curriculares das SEDUCs, a formação (inicial e continuada) de professorxs de língua espanhola, os concursos públicos para atender à demanda gerada etc.

Agrada-me a ideia de saber que esse tema não se vai esgotar, ainda que eu coloque um ponto final na escrita da tese. Foi uma longa jornada de quase 4 anos em uma pesquisa mais apurada sobre as políticas linguísticas da reforma no ensino médio. (Re)Conhecer pesquisas e estudos realizados em períodos anteriores sobre as reformas educacionais, as políticas de governo e estado, o ensino das línguas espanhola e inglesa foi um divisor na minha vida pessoal e acadêmica. Considero que, enquanto professora negra e periférica, realizar um estudo glotopolítico e poder me posicionar neste lugar é oferecer um olhar mais sensível ao tema, a partir qual “cores” e “formas” deveriam ser substâncias essenciais nas políticas linguísticas educacionais no Brasil.

\*\*\*

A pesquisa apresentou a leitura e análise de fatos inéditos bem como os bastidores da reforma a partir do olhar de uma professora/pesquisadora. Por se tratar de um estudo sobre fatos sincrônicos à escrita da tese, muitos dados documentais e discursivos que surgiram entre 2014 e 2023 me exigiram uma análise atenta e cuidadosa sobre os fatos que contextualizaram o material empírico.

Por outro lado, a pesquisa com este recorte temporal recente semeia inúmeras outras possibilidades de continuidade. Além disso, a temática abordada, ideologias de linguagem e políticas educacionais linguísticas no Brasil, é um assunto transdisciplinar que faz parte dos processos políticos brasileiros e amplia os caminhos em futuras pesquisas. É possível seguir analisando os desdobramentos da reforma educacional no Brasil, tendo em vista a existência de um “cabo de guerra” entre integrantes de movimentos pela revogação do NEM e permanência do ensino de espanhol e, de pessoas e instituições que compõem o MEC e gestaram a reforma do ensino médio.

Este estudo pode ser ampliado a contextos geo e glotopolítico de outros países emergentes, para além de Argentina e Mercosul. No contexto argentino, a relação com o Brasil e a oferta de PLE bem como a perspectiva glotopolítica mercosulina podem ser aprofundadas em pesquisas futuras. As ideologias de linguagem sobre as línguas espanhola e inglesa, identificadas e articuladas aos discursos que envolvem a reforma educacional de 2017, podem ser recuperadas e problematizadas outros objetos de investigação e fatos que surgiram antes de 2016 ou depois de 2023, tais como: livros didáticos, discursos políticos, projetos de lei, documentos normativos, projetos políticos pedagógicos etc.

Ressaltamos, novamente que em momento algum, durante a pesquisa e escrita da tese, posicionamos inglês e espanhol como línguas opostas, onde a existência de uma, anularia a outra. Ao contrário, trouxemos à baila perspectivas do plurilinguismo, o ensino humanista,

decolonial e freiriano e, sobretudo, a importância de se olhar a língua para além de um sistema de signos ou estrutura.

\*\*\*

É preciso, na verdade, nos questionarmos acerca dos motivos que levam as pessoas, por exemplo, a criarem oposições entre as línguas como se houvesse uma competição entre elas, bem como as ideologias de linguagem que nos fazem pensar e agir de determinada maneira em determinado momento histórico e político. Acreditamos que quanto mais acesso crítico e reflexivo ao conhecimento, a história e aos povos e suas versões e pontos de vista sobre o mundo, mais possibilidades x estudante terá de uma formação integral, crítica, cidadã e decolonial.

## REFERÊNCIAS

ARGENTINA. **Ley de oferta obligatoria de portugués**, Ley n° 26.468, 2009.

ARNOUX, Elvira Narvaja. “**La glotopolítica**: transformaciones de un campo disciplinario”, en Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje, SP “Joaquín V. González”, 2000.

ARNOUX, Elvira Narvaja. **Ámbitos para el español**: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. REVERTE. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Indaiatuba, 6, 1-28, 2008. Disponível em:

<<http://reverte.fatecid.com.br/index.php/revista/article/view/25/29>> Acesso em: 13 jan. 2023

ARNOUX, Elvira Narvaja. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. *In*: FANJUL, A.P.; CASTELA, G. da S. (Orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel, Gráfica Assoeste e Editora, p. 38-64, 2011.

ARNOUX, Elvira Narvaja. **Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina**, Abehache, Revista de la Asociación Brasileira de Hispanistas, n°13, 2018, 10 - 27.

ARNOUX, Elvira Narvaja. **Prólogo I. Glotopolítica latinoamericana**: Tendencias y perspectivas. Cisneros Estupiñán, M. (Coord.) Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020, 11-24.

ARNOUX, Elvira Narvaja. **Incidencia de los procesos de integración regional latinoamericanos en el estatuto de las lenguas y en la implementación de su enseñanza**, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas (Abehache), n° 23, 2023, p. 18 - 37. Disponível em: <<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/24/48>> Acesso em: 18 out. 2023.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; BEIN, Roberto. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. *In*: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Política Lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 13 - 50, 2015.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *In*: **Spanish in Context**, vol.7, n. 1, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company. 2010, p. 1 - 24.

BARCELOS, Ana. Maria. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARROS, Cristiano S.; COSTA, Elzimar G. M. Introdução. *In*: \_\_\_ **Coleção Explorando o Ensino**. Vol. 16. Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 09 - 12.

BEIN, Roberto. **La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993**. Tese de doutorado - Universidad de Viena, 2012.

BITTENCOURT, Jane. **Educação integral no contexto BNCC**. São Paulo: Revista e-curriculum, v.17, n.4, 2019, p. 1759-1780. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>. Acesso em: 01 jan. 2022

BOWEN, Glenn A. **Document Anlysis as a qualitative Research Method**. Western Carolina University: Qualitative Research Journal, vol. 9, no. 2, 2009, p. 27-40.

BLOMMAERT, Jan. Language Ideology. *In*: Keith Brown, **Encyclopedia of Language & Linguistics**. Oxford: Elsevier, Second Edition, volume 6, 2006, p. 510-522.

BLOMMAERT, Jan. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Portal da Legislação, Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **EM n o 00084/2016/MEC, 15 de setembro de 2016a**. Carta ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf)>

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016b**. Portal da Legislação, Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017[2018]. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Projeto de lei nº 1580, de 19 de março de 2019**. Altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino da língua espanhola no ensino fundamental. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1720642&filena me=PL%201580/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1720642&filena me=PL%201580/2019)> Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Projeto de lei nº 3849, de 3 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Disponível em:

<[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1773214&filena me=PL%203849/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1773214&filena me=PL%203849/2019)> Acesso em: 20 jul. 2023.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação plurilíngue, de 09 de julho de 2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>> Acesso em: 26 mai. 2023.

**BRASIL. Projeto de lei nº 3036/2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149653>> Acesso em: 20 jul. 2023.

**BRASIL. Projeto de lei nº 3059/2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149698>> Acesso em: 20 jul. 2023.

**BRASIL. Projeto de lei nº 2601, 16 de maio de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2273386&filena me=PL%202601/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2273386&filena me=PL%202601/2023)> Acesso em: 15 jun. 2023.

CAETANO, Maria R. **Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado.** Teoria e Prática da Educação, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 12 jun, 2023.

CALVET, Louis-Jean. **Las políticas Lingüísticas.** Trad. Lía Varela. Supervisión de Roberto Bein. Presses Universitaires de France, 1996.

CAMERON, Deborah. Gender and Language Ideologies. *In*: EARLICH, Susan; MEYERHOFF, Miriam; HOLMES, Janet. **The Handbook of Language, Gender and sexuality.** Ed. 2, Wiley Blackwell: 2014 p. 279 - 296.

CARVALHO, Fernanda P. **Possibilidades e (in)viabilidade do espanhol na educação básica: as leis da metade.** n. 19 São Paulo: Caracol, 2020, p. 677 - 702.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro.** Uma língua singularmente estrangeira. 2002. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Unicamp/IEL, Campinas, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da Sintaxe.** Trad. José Antonio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2 Ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CONSIDERA, Annabelle L. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. *In*: GERHARDT, Ana Flavia L. M.; AMORIN, Marcel Álvaro de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 181 – 208.

COOK, Vivian. J. **Second language learning and language teaching.** London: Arnold, 2008.

CORACINI, Maria. José. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CUNHA, Marcos D. S. **Uma análise discursiva das representações de língua e classe social no livro didático de língua inglesa**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2022.

D'AVILA, Jaqueline. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2018.

DINGES, John. **Os anos do Condor: uma década de terrorismo internacional no Cone Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FERNÁNDEZ, Francisco M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-34.

FERREIRA, Lucas E. B. **A produção oral no livro didático de língua inglesa do PNLD**. 2022. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

FREIRE, Paulo. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. In: **A pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 37 - 50.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 01-21.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GIMENEZ, Telma *et al.* **Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes**. Belo Horizonte: RBLA, v. 15, n. 3, 2015, p. 593-619.

GOIÁS/BRASIL. **Novo Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM), 8 de outubro de 2021**. Disponível em: <<https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2023.

GOMES, Adriel A. O.; COPATTI, Carina. **Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 12, n. 2, p. 928-952, mai./ago. 2023.

GONZÁLEZ, Neide M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, Cristiano S.; COSTA, Elzimar G. M. **Coleção Explorando o Ensino**. Vol. 16. Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 25 - 54.

IRVINE, Judith T. **When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy**. American Ethnologist, 1989, p. 248–267.

HAMEL, Rainer E. **Políticas y planificación del lenguaje: una introducción**. Iztapalapa:

Políticas del lenguaje en América Latina, 1993. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264613649\\_Políticas\\_y\\_planificación\\_del\\_lenguaje\\_Una\\_introducción](https://www.researchgate.net/publication/264613649_Políticas_y_planificación_del_lenguaje_Una_introducción) Acesso em: 14 ago. 2020.

HYMES, Dell H. Acerca de la competencia comunicativa. *In: LLOBERA Miquel et al. Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, 1995, p. 27 - 46.

JESUS, Carolina M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: editora Ática, 2014.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?:** para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies *In: DURANTI, Alessandro. A companion to Linguistic Anthropology.* Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 496 – 517.

LAGARES, Xoán C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K; TILIO, R; ROCHA, C. H. (orgs.) Política e políticas linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 181 -193.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAMBERTS, Denise; SARMENTO, Simone. **O programa nacional do livro e do material didático (PNLD) de língua inglesa:** análise das mudanças. n. 44, As multifaces do livro (para)didático, 2023, p. 350 - 399. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/72332>> Acesso em: 21 jun 2023.

LEFFA, Vilson. J.; IRALA, Valesca B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21 - 48. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf)> Acesso em: 14 jun. 2023.

MAKONI, Sinfree & MEINHOF, Ulrike. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. *In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma linguística indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2008, p. 191 – 213.

MAKONI, Sinfree & PENNYCOOK, Alastair. Desinventing and Reconstituting Languages. *In: MAKONI, Sinfree & PENNYCOOK, Alastair. Desinventing and Reconstituting Languages.* Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 90 – 115.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MAYA, Margarita López. **Venezuela:** Hugo Chávez y el bolivarianismo. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales v.14 n.3 Caracas dic. 2008. Disponível em: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-64112008000300005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112008000300005) Acesso em 11 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter. “Uma outra língua” Mapas da Linguística, geografias literárias, paisagens culturais. *In: In: \_\_\_\_.* **Histórias locais/Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 297-339.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis.** Durham, NC: Duke University Press, 2018.

NOGUEIRA, Susana S. **BNCC: currículo utilitário-utilitarista de língua portuguesa/EM e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e o multiletramento digital.** 2022. 183 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Linguísticos. Resistências e expansões.** Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PAYNE, Geoff; PAYNE, Judy. **Key Concepts in Social Research.** London: SAGE Publications, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. In: \_\_\_\_ **Desinventing and Reconstituting Languages.** Toronto: Multilingual Matters, 2007, p. 1 – 41.

PERES CARVALHO, Julyana. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol nas escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005.** 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PINTO, Jorge E. V. A constituição da BNCC no processo histórico de reforma educacional na era da globalização. In: MORETTO, Milena (Org.) **A Base Nacional Comum Curricular: Discussões sobre a nova prescrição curricular.** São Paulo: Paco Editorial, 2019, p. 11 - 32.

PRATT, Mary Louise. “**If English was good enough for Jesus...**”: Monolingüismo y mala fe. *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, 2012, p. 12-30.

PRATT, Mary Louise. **Utopias Linguísticas.** Trad. André Marques do Nascimento e Joana Plaza Pinto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol 52, n.2, jul/dez. 2013, p. 437-459.

PRIOR, Lindsay. **Basic themes: use, production and content.** In: PRIOR, Lindsay. *Using documents in Social Research.* London: Sage Publications, 2003, p. 1 - 29.

PRONZATO, Carlos. **(NEM) Novo Ensino Médio - um fracasso anunciado.** Documentário, mai. 2023. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs\\_6VG7k](https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k)> Acesso em: 16 jun 2023

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel linguística aplicada.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo *et al.* *Por uma linguística indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 149 - 168.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K; TILIO, R; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, Ana Flavia L. M.; AMORIN, Marcel Alvaro de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23 – 39.

- RAMOS, Kesley V.; ALVARENGA, Marcia S. **O ensino de Inglês na Base Nacional Comum Curricular**: embates entre língua franca e língua de fronteira. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 3, 2020.
- RECUERO, Ana Lúcia P. C. **Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- REIS, Jaqueline N. S.; BARLETA, Ilma A.; SOUZA, Marina M. M. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue no Brasil**: qual educação bilíngue? *Revista Teias*, v. 23, n. 71, 2022, p. 380 - 395.
- REIS, Jordana A. dos. **Representações de alunos do fundamental II sobre a língua-cultura espanhola e seus falantes**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- REIS, Jordana A.; PAULINO, Lucas S.; RODRIGUEZ, Monica M.; Movimento #Fica Espanhol\_Brasil: desafios e perspectivas. *In*: BRITO, Tarsilla C.; REZENDE, Tânia F. (Orgs.). **Pontos de Fuga em plena pandemia**: Livro das Jornadas de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras/UFG. Goiânia: Cegraf UFG, 2023, p. 400 - 422.
- REIS, Jordana A.; CEZÁRIO, Leticia F. G. **Viagem ao Redor de Mama Gaia**: relato de uma proposta curricular feminista e decolonial para o novo Ensino Médio em Goiás. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 2021.
- RICHARD, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge University Press, 1998.
- ROCHA, Cláudia Fonseca. **Ideologias linguísticas sobre a língua inglesa**: uma análise glotopolítica da BNCC - EF. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- RODRIGUES, Fernanda dos S. C. **Língua Viva, Letra Morta**: Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010a.
- RODRIGUES, Fernanda dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In*: BARROS, Cristiano S.; COSTA, Elzimar G. M. **Coleção Explorando o Ensino**. Vol. 16. Brasília: MEC, SEB, 2010b, p. 13 - 24.
- RODRIGUES, Renato R. **Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do novo ensino médio brasileiro**. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- ROSA, Jonathan; BURDICK, Christa. Language Ideologies. *In*: GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Massimiliano. **The handbook of language and Society**. Oxford: University Press, 2017, p. 103 -123.
- RUBIO SCOLA, Virginia I. **La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjerar**: el portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003 - 2015). *Perspectiva Glotopolítica*. 2020. 366 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidad de Buenos Aires, 2020.

SANTOS, Danielson E. O. dos; TINTIN, Ricelle F. Q. **A Reforma Curricular do Ensino Médio e o Ensino de Língua Espanhola: novas perspectivas.** Maceió: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2020.

SARRI, Maria Paula. **Discussão das diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue em contextos de elite.** 2021. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2021.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês).** In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação. (Orgs.). Referencial curricular do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação. 2009, v.1, p.127-172.

SHOHAMY, Elana. **Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies?** Medellín: Íkala, revista de lenguaje y cultura, v. 14, n. 22, 2009, p. 45 - 67.

SIGNORINI, Inês. **Metapragmáticas de língua em uso: unidades e níveis de análise.** In: Situar a língua(gem). SIGNORINI, Inês; RAJAGOPALAN, Kanavillil *et al.* São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 117 - 148.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI.** Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013, p. 74 - 100.

SILVA, Cleidimar A. M.; REIS, Jordana A. dos. O Movimento #Fica Espanhol: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro. In: FREITAS, Carla Conti de; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da (Orgs.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 95 - 109.

SILVA, Cleidimar A. M.; CARVALHO, Hellen C. L.; REIS, Jordana A. dos. O Movimento Fica Espanhol em Goiás, In: MATOS, Doris; AMARAL, Eduardo; FREITAS, Luciana; RODRIGUES, Mônica (Orgs.) **Memórias do Movimento Fica Espanhol: lutas e resistências, no prelo.**

SILVA, Elias R. A política linguística de estado brasileiro para as línguas estrangeiras: uma discussão a partir da LDB, Lei 9.394/1996. In: SEVERO, Cristine G. (Org) **Políticas e direitos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 191 - 207.

SILVA JUNIOR, Antonio F. da; ERES FERNANDEZ, Isabel G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flavia L. M.; AMORIN, Marcel Alvaro de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 181 – 208.

SILVA, Marcus. V. da. **(Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica.** Revista Diálogos (RevDia), “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.

SILVA, Neyva S. M.; TRAMALLINO, Carolina P. **O ensino do idioma espanhol no brasil pós bncc e reforma do ensino médio: seus impactos na carreira de letras e nas relações do brasil com seus vizinhos.** Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas. Campina

Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em:  
<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72685>>. Acesso em:  
07/07/2023.

SPIVAK, Gayatry. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

SOUZA, Ana. Lucia. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hiphop**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Alice M. R. **Base Nacional Comum para quê/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. 2019. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SZUNDY, Paula T. C. A base nacional comum curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In: GERHARDT, Ana Flavia L. M.; AMORIN, Marcel Alvaro de (Orgs). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 121 – 151.

TEIXEIRA, Vanessa C. M. **Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNL D e do tratamento dos temas contemporâneos transversais: discursos de produtores à luz da linguística sistêmica-funcional**. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

VALE, Márcia S. *et al.* **O novo cenário político pedagógico do ensino do espanhol no Brasil após a revogação da lei 11.161/05**. Tocantins: VIII JICE, 2017.

WOOLARD, Kathryn. Las ideologías del lenguaje como campo de investigación. *In: SCHIEFFELIN, Bambi B; WOOLARD, Kathryn; KROSKRITY, Paul V. Ideologías Lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012 [1998], p. 19 – 69.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

EM nº 00084/2016/MEC

Brasília, 15 de setembro de 2016.

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

1. Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2. A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma.
3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.
4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.
5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.
6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.
7. Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.
8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.
9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%.
10. Neste período, o Brasil passou pela democratização da educação, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.

12. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015.

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões de habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente.

16. Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido.

17. A situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho.

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

19. Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.

21. Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.

22. A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de

proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.

25. Estas, Excelentíssimo Senhor Presidente, são as razões que nos levam a submeter à apreciação de Vossa Excelência a presente proposta.

Respeitosamente,

JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO  
Ministro de Estado da Educação

**ANEXO B**



# DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 18/06/2021 | Edição: 113 | Seção: 1 | Página: 70

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

## PORTARIA Nº 411, DE 17 DE JUNHO DE 2021

Institui Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de discutir a atualização do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos- Encceja.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e em conformidade com o disposto no art. 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como no art. 8º do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, resolve:

Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de apresentar proposta de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos Encceja, tendo em vista recentes alterações ocorridas no âmbito da educação básica brasileira.

Art. 2º O Grupo de Trabalho será composto por representantes:

I - da Secretaria-Executiva - SE;

II - da Secretaria de Educação Superior - Sesu;

III - da Secretaria de Educação Básica SEB;

IV - da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Semesp;

V - da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Setec;

VI - do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -

Inep;

VII - do Conselho Nacional de Educação - CNE;

VIII - do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; e

IX - da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

Parágrafo único. O Consed e a Undime poderão atualizar suas representações no Grupo de Trabalho, mediante prévia comunicação à SEB/MEC, desde que seja observada a antecedência de, pelo menos, três dias da próxima reunião ordinária ou extraordinária.

Art. 3º O Grupo de Trabalho será coordenado pelo Secretário de Educação Básica e, na sua ausência, por seu substituto legal.



**ABMES**

Associação Brasileira de  
Mantenedoras de Ensino Superior

Art. 4º Ao Grupo de Trabalho compete discutir e propor as diretrizes estruturantes do Enem e do Encceja.

Art. 5º O Grupo de Trabalho será secretariado pela Coordenação-Geral de Apoio Estratégico e Gestão da Informação da SEB/MEC.

Art. 6º Caberá à secretaria do Grupo de Trabalho a atribuição de elaborar e manter os seguintes documentos e informações:

- I - convocação dos integrantes;
- II - agendamento das reuniões;
- III - designação de pessoal para apoio administrativo;
- IV - atas e memórias de reunião;
- V - deliberações; e
- I - outros documentos relacionados às competências do Grupo de Trabalho.

Parágrafo único. Todos os documentos e informações referidos nos incisos I a VI

do caput deverão ser registrados em processos específicos no Sistema Eletrônico de Informações - SEI do MEC, ficando o Gabinete da SEB autorizado a criar unidade específica com essa finalidade.

Art. 7º O Grupo de Trabalho se reunirá ordinariamente uma vez por mês, ou extraordinariamente, quando deliberado em sessão ou convocado pelo seu Coordenador, a que faz referência o art. 3º.

§ 1º As convocações do Coordenador para reuniões extraordinárias serão realizadas por meio de ofício da secretaria do Grupo de Trabalho, enviado aos membros e respectivos suplentes via correio eletrônico, com antecedência mínima de dois dias corridos.

§ 2º O quórum mínimo para realização das reuniões será de pelo menos cinco dos integrantes.

§ 3º As deliberações do Grupo de Trabalho se darão por maioria entre os membros presentes, observado o quórum previsto no § 2º.

Art. 8º A participação dos membros do Grupo de Trabalho em suas reuniões ordinárias e extraordinárias se dará por meio de videoconferência.

Parágrafo único. Os membros do Grupo de Trabalho poderão participar das reuniões ordinárias e extraordinárias de forma presencial, quando não implicar a emissão de passagem aérea e/ou pagamento de diária pelo MEC, permitido o pagamento quando devidamente justificada pelo Coordenador a necessidade para os membros e convidados de outros estados.

Art. 9º O Grupo de Trabalho poderá convidar a participar de suas atividades representantes de órgãos e entidades públicas e privadas, além de pesquisadores e especialistas, quando útil para o cumprimento das suas finalidades.

Art. 10. A participação dos integrantes no Grupo de Trabalho será considerada prestação não remunerada de serviço público relevante.

Art. 11. O Grupo de Trabalho é temporário e terá o prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da publicação desta Portaria, para a conclusão de suas atividades, permitida a sua renovação.



**ABMES**

Associação Brasileira de  
Mantenedoras de Ensino Superior

Art. 12. Os recursos financeiros para custeio das atividades do Grupo de Trabalho serão arcados pela SEB.

Art. 13. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**MILTON RIBEIRO**

**ANEXO C**



**ABMES**

Associação Brasileira de  
Mantenedoras de Ensino Superior



# DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 23/07/2021 | Edição: 138 | Seção: 1 | Página: 58

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

## PORTARIA Nº 557, DE 22 DE JULHO DE 2021

Altera a Portaria MEC nº411, de 17 de junho de 2021.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO substituto, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e em conformidade com o disposto no art. 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como no art. 8º do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, resolve:

Art. 1º A Portaria MEC nº 411, de 17 de junho de 2021, passa a vigorar com a seguinte alteração:

"Art. 2º .....

X - um representante da Federação Nacional das Escolas Particulares - Fenep."

(NR)

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

**VICTOR GODOY VEIGA**

**Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**

SHN Quadra 01, Bloco F, Entrada A, Conjunto A, 9º andar - Edifício Vision Work & Live, Asa Norte – Brasília/DF

CEP: 70.701-060 - Telefone: (61) 3322-3252

E-mail: [abmes@abmes.org.br](mailto:abmes@abmes.org.br) - Website: [www.abmes.org.br](http://www.abmes.org.br)

**ANEXO D**

## Calendário da Rede

**Janeiro**

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

9 dias letivos

**Fevereiro**

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

17 dias letivos

**Março**

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

23 dias letivos

**Abril**

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

18 dias letivos

**Mai**

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

20 dias letivos

**Junho**

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

20 dias letivos

**Julho**

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

0 dias letivos

**Agosto**

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

21 dias letivos

**Setembro**

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

21 dias letivos

**Outubro**

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

19 dias letivos

**Novembro**

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

20 dias letivos

**Dezembro**

D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

14 dias letivos

### Feriados

- 01/01/2015 Ano novo
- 17/02/2015 Carnaval
- 03/04/2015 Sexta-feira Santa
- 05/04/2015 Páscoa
- 21/04/2015 Tiradentes
- 01/05/2015 Dia do trabalho
- 04/06/2015 Corpus Christi
- 07/09/2015 Independência do Brasil
- 12/10/2015 Nossa Senhora Aparecida
- 02/11/2015 Finados
- 15/11/2015 Proclamação da República do Brasil
- 24/11/2015 BNCC
- 25/12/2015 Natal

### Dias Letivos

- Dias letivos 1º semestre - 107
- Dias letivos 2º semestre - 95
- Total de dias letivos - 202

### Legenda

- Feriado
- Início do Ano Letivo e Acolhimento dos Estudantes
- Dia letivo
- Férias
- Evento não informado
- Conselho de Classe/Encerramento do Bimestre
- Dia e Semana Nacional de Trânsito nas Escolas
- Avaliação Externa/Institucional
- Recurso escolar
- Trabalho Coletivo
- Trabalho Coletivo: Replanejamento/Plano de Ação e Consolidação PPP/Imersão Curricular
- Término das aulas/Conselho de classe
- Retorno das aulas
- Comemoração Dia do Professor
- Comemoração Dia do Servidor Público
- Planejamento na Unidade Educacional