



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ARARAQUARA – SP

CRISTINA FERNANDES LOPES

**O GOVERNO DA LÍNGUA E O LUGAR DO ESPANHOL NO
NOVO ENSINO MÉDIO: MATIZES DE SUJEIÇÃO E RESISTÊNCIA
NOS DEBATES LEGISLATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA
MATRIZ CURRICULAR DA REDE FAETEC/ RJ**

ARARAQUARA – S. P.

2025

CRISTINA FERNANDES LOPES

**O GOVERNO DA LÍNGUA E O LUGAR DO ESPANHOL NO
NOVO ENSINO MÉDIO: MATIZES DE SUJEIÇÃO E RESISTÊNCIA
NOS DEBATES LEGISLATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA
MATRIZ CURRICULAR DA REDE FAETEC/ RJ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp / Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

ARARAQUARA – S.P.

2025

L864g

Lopes, Cristina Fernandes

O governo da língua e o lugar do espanhol no novo Ensino Médio: : matizes de sujeição e resistência nos debates legislativos e suas implicações na matriz curricular da Rede Faetec/RJ. / Cristina Fernandes Lopes. -- Araraquara, 2025

244 f. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

1. Análise do discurso com Foucault. 2. Governo da língua. 3. Políticas linguísticas. 4. Ensino de espanhol como língua estrangeira. 5. Saber-poder. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa oferece contribuições relevantes em múltiplas dimensões. Do ponto de vista científico e técnico, promove uma análise crítica e fundamentada sobre políticas públicas educacionais recentes, à luz da Análise do Discurso de perspectiva foucaultiana, permitindo a compreensão dos discursos que moldam o currículo e as práticas pedagógicas. O impacto social e educacional se revela ao denunciar as desigualdades provocadas pela priorização de interesses neoliberais, contribuindo para debates e ações voltadas à justiça curricular, à equidade linguística e à valorização de saberes historicamente marginalizados, como o ensino do espanhol. No aspecto inovador, a tese propõe uma abordagem discursiva que tensiona os sentidos cristalizados de eficiência e competência atrelados ao inglês como língua franca, ao passo que no campo cultural reforça a importância da pluralidade linguística na formação discente.

A inserção local, regional e nacional é garantida pela escolha da FAETEC como campo empírico, conectando os efeitos da política educacional a uma rede pública técnica e estratégica no Estado do Rio de Janeiro, com reflexos nas demais redes do país. A pesquisa apresenta ainda potencial de internacionalização, ao dialogar com debates globais sobre políticas linguísticas, padronização educacional, neoliberalismo e a influência de organismos internacionais na formulação de currículos. Aborda ainda a hegemonia do inglês como idioma privilegiado em contextos educacionais, evidenciando como essas dinâmicas atravessam fronteiras e impactam múltiplos sistemas de ensino. Ao levantar tais questões, a tese se alinha às discussões internacionais sobre os desafios contemporâneos da educação e às demandas por uma formação mais plural, equitativa e inclusiva. Por fim, ao evidenciar relações de poder que orientam reformas curriculares, a tese contribui para o desenvolvimento sustentável do conhecimento, ao fomentar práticas educacionais conscientes, democráticas e comprometidas com os direitos linguísticos e a formação cidadã.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ofrece contribuciones relevantes en múltiples dimensiones. Desde el punto de vista científico y técnico, promueve un análisis crítico y fundamentado sobre políticas públicas educativas recientes, a la luz del Análisis del Discurso desde una perspectiva foucaultiana, permitiendo la comprensión de los discursos que moldean el currículo y las prácticas pedagógicas. El impacto social y educativo se revela al denunciar las desigualdades provocadas por la priorización de intereses neoliberales, contribuyendo a debates y acciones orientadas hacia la justicia curricular, la equidad lingüística y la valorización de saberes históricamente marginados, como la enseñanza del español. En el aspecto innovador, la tesis propone un enfoque discursivo que tensiona los sentidos cristalizados de eficiencia y competencia asociados al inglés como lengua franca, al tiempo que en el ámbito cultural refuerza la importancia de la pluralidad lingüística en la formación de los estudiantes.

La inserción local, regional y nacional está garantizada por la elección de la FAETEC como campo empírico, conectando los efectos de la política educativa a una red pública técnica y estratégica en el Estado de Río de Janeiro, con repercusiones en las demás redes del país. La investigación también presenta potencial de internacionalización, al dialogar con debates globales sobre políticas lingüísticas, estandarización educativa, neoliberalismo y la influencia de organismos internacionales en la formulación de currículos. Asimismo, aborda la hegemonía del inglés como idioma privilegiado en contextos educativos, evidenciando cómo estas dinámicas atraviesan fronteras e impactan múltiples sistemas de enseñanza. Al plantear tales cuestiones, la tesis se alinea con las discusiones internacionales sobre los desafíos contemporáneos de la educación y las demandas de una formación más plural, equitativa e inclusiva. Por último, al evidenciar relaciones de poder que orientan reformas curriculares, la tesis contribuye al desarrollo sostenible del conocimiento al fomentar prácticas educativas conscientes, democráticas y comprometidas con los derechos lingüísticos y la formación ciudadana.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research offers relevant contributions across multiple dimensions. From a scientific and technical perspective, it promotes a critical and well-founded analysis of recent educational public policies, in light of Foucaultian Discourse Analysis, allowing for an understanding of the discourses that shape the curriculum and pedagogical practices. The social and educational impact is revealed by denouncing the inequalities caused by the prioritization of neoliberal interests, contributing to debates and actions aimed at curricular justice, linguistic equity, and the recognition of historically marginalized knowledge, such as the teaching of Spanish. In terms of innovation, the thesis proposes a discursive approach that challenges the crystallized meanings of efficiency and competence associated with English as a lingua franca, while in the cultural field it reinforces the importance of linguistic plurality in student education.

Local, regional, and national insertion is guaranteed by choosing FAETEC as the empirical field, connecting the effects of educational policy to a technical and strategic public network in the State of Rio de Janeiro, with repercussions in other networks across the country. The research also has the potential for internationalization, engaging with global debates on language policies, educational standardization, neoliberalism, and the influence of international organizations in curriculum formulation. Additionally, it addresses the hegemony of English as a privileged language in educational contexts, highlighting how these dynamics cross borders and impact multiple education systems. By raising such issues, the thesis aligns with international discussions on the contemporary challenges of education and the demands for a more plural, equitable, and inclusive education. Lastly, by highlighting power relations that guide curricular reforms, the thesis contributes to the sustainable development of knowledge by promoting conscious, democratic educational practices committed to linguistic rights and citizen training.

CRISTINA FERNANDES LOPES

**O GOVERNO DA LÍNGUA E O LUGAR DO ESPANHOL NO
NOVO ENSINO MÉDIO: MATIZES DE SUJEIÇÃO E RESISTÊNCIA
NOS DEBATES LEGISLATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA
MATRIZ CURRICULAR DA REDE FAETEC/ RJ**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp / Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

Data da Defesa: 15 de maio de 2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Marcus Vinícius da Silva - CAP/UFRR

Membro Titular: Prof. Dr. Valmir Miranda de Oliveira - FAETEC- RJ

Membro Titular: Prof. Dr. Diego de Freitas Ungari – UFOP/MG

Membro Titular: Profa. Dra. Cátia Aparecida V. Barboza - FAETEC- RJ/ UNIABEU

Membro Suplente: Elíria Quaresma Fugazza – UNIFAL/MG

Membro Suplente: Flávia Marinho Lisboa – UNIFESSPA

Membro Suplente: Maurício Neves Corrêa – UFPA/PA

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*A minha família,
que me ensinou o que é o amor incondicional.*

IN MEMORIAM

*A minha amada avó Véra, por sempre
acreditar na minha capacidade e
demonstrar seu orgulho por mim.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar o meu caminho, proteger minha família, atender às minhas orações e me sustentar sempre. Sem Sua graça, nada disso seria possível.

À Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin, minha profunda gratidão por sua sabedoria inspiradora, paciência, confiança e apoio. Obrigada, de coração, pelos ensinamentos que transcendem a academia, pelo olhar generoso e encorajador, e por me mostrar, com seu exemplo, que desafios existem para serem superados com determinação e resiliência. Sua orientação foi um farol em momentos de incerteza, e sua capacidade de unir conhecimento e sensibilidade tornou esta jornada ainda mais significativa. Muito obrigada por tudo!

Ao meu marido, Fabio, e aos meus filhos, Bernardo, Luísa e Helena, minha razão de ser, meu porto seguro. Obrigada pelo amor incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e pelo incentivo constante. Aos meus pais, Domingos e Vera, que sempre foram minha base, e ao meu irmão, Ricardo, pelo apoio inabalável. Às minhas cunhadas, Ângela e Ane, e à minha prima Pia, por todo carinho e acolhimento. A cada amigo e familiar, minha gratidão sincera pela compreensão diante da minha ausência, por aturarem meu mau humor, minhas inquietações e impaciência, e por me incentivarem sem nunca questionar meu compromisso com este sonho.

Aos professores Tânia Clemente, Nildicéia Rocha, Ana Paula Beato-Canato, Paula Szundy e Cristine Severo, que foram faróis de conhecimento e provocação intelectual. Um agradecimento especial ao Professor Antonio Andrade pela ajuda na construção do projeto que hoje se materializa nesta tese e ao Professor Antonio Ferreira, pela disponibilidade, atenção e carinho.

Ao GEADA e aos amigos que dividiram essa jornada comigo – Marcus Vinicius, Rafael, Robert, Ofélia, Rafael, Diego, Valéria e Agnes –, por cada conversa enriquecedora, pelo suporte incondicional e pela paciência ao longo dessa caminhada. À minha querida amiga Patrícia Araújo Fernandes, por ser abrigo nos momentos difíceis, por suas broncas necessárias e por seus elogios sempre sinceros. Sua amizade é um presente imensurável.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, por proporcionar um ambiente de excelência, infraestrutura de qualidade e apoio fundamental

para a realização deste trabalho.

A todos os meus alunos e ex-alunos, que são minha fonte de energia, inspiração e estímulo diário para continuar pesquisando e ensinando. Esta conquista também é de vocês.

Aos meus colegas professores de espanhol, pela troca enriquecedora de experiências e pelo apoio mútuo que fortalece nossa caminhada.

À minha escola, ETEOT (Escola Técnica Estadual Oscar Tenório) – FAETEC/RJ, que é muito mais do que um espaço de trabalho; é um ambiente de aprendizado vivo, onde cada dia é uma oportunidade de crescimento. Agradeço aos professores pela valiosa troca de saberes que enriquece nosso dia a dia e inspira a todos; aos funcionários, cujo trabalho dedicado e incansável mantém nossa escola em funcionamento, acolhendo a todos com carinho e profissionalismo; e, especialmente, aos (ex)alunos *ETEÓTimos*, que são minha maior inspiração, impulsionando-me a seguir pesquisando, ensinando e acreditando no poder transformador da educação.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta tese se concretizasse, meu mais sincero e profundo obrigada.



*“Minha ética teórica, portanto, propõe a
perseguição a todas as formas de fascismo, desde
aquelas colossais que nos rodeiam e nos esmagam até
aquelas formas pequenas que fazem a amena tirania
de nossas vidas cotidianas”.*

FOUCAULT, Michel. *Introdução à vida não fascista*.
Comunicação & Política, v. 24, n. 2, p. 233, 2006b.

RESUMO

O GOVERNO DA LÍNGUA E O LUGAR DO ESPANHOL NO NOVO ENSINO MÉDIO: MATIZES DE SUJEIÇÃO E RESISTÊNCIA NOS DEBATES LEGISLATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA MATRIZ CURRICULAR DA REDE FAETEC/ RJ

Cristina Fernandes Lopes

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

Esta tese se propõe a investigar as complexas e dinâmicas relações de saber e poder que sustentam determinadas políticas linguísticas presentes no contexto do Ensino Médio brasileiro, particularmente, no que concerne à valorização, ao silenciamento ou ao apagamento de línguas estrangeiras específicas. O referencial teórico-metodológico adotado filia-se aos Estudos Discursivos Foucaultianos e dialoga com as áreas de Políticas Linguísticas e Educacionais relacionando discursos, saberes e poderes. Por essa razão, adotamos uma perspectiva arqueogenealógica, conforme elaborada por Foucault (1984; 2008; 2013), centrada na análise da articulação entre os saberes instituídos – isto é, as 'verdades' de uma época -, as relações de poder e a produção de subjetividades a partir das materialidades discursivas presentes na Lei nº 13.415/17, no debate dos deputados federais durante a sessão legislativa de 9 de julho de 2024 e na Lei nº 14.945/24, esta última resultante dos embates e conflitos discursivos entre os parlamentares. Esses enunciados conformaram e viabilizaram a institucionalização do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determinam a obrigatoriedade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em território nacional. A compreensão de que os referidos discursos ignoram/excluem saberes relacionados à aprendizagem de outras línguas estrangeiras (LEs) na atualidade, nos leva a configurá-los como agentes de silenciamento e de invisibilização das línguas supercentrais e, por extensão, dos docentes inscritos na formação discursiva (Foucault, 2008) “professores de línguas estrangeiras modernas”, bem como de suas práticas pedagógicas. Sendo assim, busca-se compreender as inter-relações entre os pensamentos neoliberais, o governo da língua, as políticas linguísticas e educacionais, bem como os ditos e não-ditos sobre as LEs nos discursos políticos que emergiram desse embate e se materializaram nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, assim como na BNCC. Com isso, propõe-se entender o lugar designado aos idiomas e aos docentes das línguas supercentrais, no âmbito da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC – RJ), especialmente na Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, além de propor alternativas que privilegiem o plurilinguismo e sejam mais democráticas para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Discurso; Políticas Linguísticas; Políticas Públicas Educacionais; Ensino de Línguas Estrangeiras.

RESUMEN

EL GOBIERNO DE LA LENGUA Y EL LUGAR DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: MATICES DE SUJECCIÓN Y RESISTENCIA EN LOS DEBATES LEGISLATIVOS Y SUS IMPLICACIONES EN LA MALLA CURRICULAR DE LA RED FAETEC/RJ

Cristina Fernandes Lopes

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

Esta tesis se propone investigar las complejas y dinámicas relaciones de conocimiento y poder que sustentan ciertas políticas lingüísticas presentes en el contexto de la enseñanza media brasileña, en particular en lo que se refiere a la valorización, silenciamiento o borrado de lenguas extranjeras específicas. El marco teórico-metodológico adoptado se inscribe en los Estudios Discursivos Foucaultianos y dialoga con las áreas de Lenguaje y Políticas Educativas, relacionando discursos, saberes y poderes. Por ello, adoptamos una perspectiva arqueogenealógica, elaborada por Foucault (1984; 2008; 2013), centrada en el análisis de la articulación entre el conocimiento instituido - es decir, las "verdades" de una época -, las relaciones de poder y la producción de subjetividades a partir de las materialidades discursivas presentes en la Ley nº 13.415/17, en el debate de los diputados federales durante la sesión legislativa del 9 de julio de 2024, y en la Ley nº 14.945/24, este último producto de enfrentamientos y conflictos discursivos entre parlamentarios. Estas declaraciones dieron forma y posibilitaron la institucionalización de la Nueva Escuela Media y de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que determinan la obligatoriedad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en el territorio nacional. La comprensión de que estos discursos ignoran/excluyen los saberes relacionados con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras (ELE) en la actualidad, nos lleva a configurarlos como agentes de silenciamiento e invisibilización de las lenguas supracentrales y, por extensión, de los docentes matriculados en la formación discursiva (Foucault, 2008) "profesores de lenguas extranjeras modernas", así como de sus prácticas pedagógicas. Así, se busca comprender las interrelaciones entre los pensamientos neoliberales, el gobierno lingüístico, las políticas lingüísticas y educativas, así como los dichos y no dichos sobre las LE en los discursos políticos que surgieron de este choque y se materializaron en las Leyes Nº 13.415/17 y Nº 14.945/24, así como en el BNCC. Con ello, se propone comprender el lugar asignado a las lenguas y a los profesores de lenguas supercentrales, en el ámbito de la Fundación de Apoyo a la Escuela Técnica Superior (FAETEC – RJ), especialmente en la Escuela Técnica Estatal Oscar Tenório, además de proponer alternativas que privilegien el plurilingüismo y sean más democráticas para todos los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: Discurso; Políticas Lingüísticas; Políticas Públicas Educativas; Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

ABSTRACT

THE GOVERNANCE OF LANGUAGE AND THE PLACE OF SPANISH IN THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM: SHADES OF SUBJUGATION AND RESISTANCE IN LEGISLATIVE DEBATES AND THEIR IMPLICATIONS FOR THE FAETEC/RJ CURRICULUM FRAMEWORK

Cristina Fernandes Lopes

Orientadora: Profa. Dr. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin

This thesis proposes to investigate the complex and dynamic relations of knowledge and power that sustain certain linguistic policies present in the context of Brazilian High School, particularly with regard to the valorization, silencing or erasure of specific foreign languages. The theoretical-methodological framework adopted is affiliated with Foucaultian Discursive Studies and dialogues with the areas of Language and Educational Policies, relating discourses, knowledge and powers. For this reason, we adopted an archaeogenealogical perspective, as elaborated by Foucault (1984; 2008; 2013), centered on the analysis of the articulation between instituted knowledge – that is, the 'truths' of an era - , power relations, and the production of subjectivities based on the discursive materialities present in Law No. 13,415/17, in the debate of federal deputies during the legislative session of July 9, 2024, and in Law No. 14,945/24, the latter resulting from clashes and discursive conflicts between parliamentarians. These statements shaped and enabled the institutionalization of the New High School and the National Common Curricular Base (BNCC), which determine the mandatory teaching and learning of the English language in the national territory. The understanding that these discourses ignore/exclude knowledge related to the learning of other foreign languages (FLs) today, leads us to configure them as agents of silencing and invisibilization of supercentral languages and, by extension, of teachers enrolled in discursive training (Foucault, 2008) "teachers of modern foreign languages", as well as their pedagogical practices. Thus, we seek to understand the interrelations between neoliberal thoughts, language government, linguistic and educational policies, as well as the sayings and unsayings about the LEs in the political discourses that emerged from this clash and materialized in Laws No. 13,415/17 and No. 14,945/24, as well as in the BNCC. With this, it is proposed to understand the place assigned to languages and teachers of super-central languages, within the scope of the Technical School Support Foundation (FAETEC – RJ), especially in the Oscar Tenório State Technical School, in addition to proposing alternatives that privilege plurilingualism and are more democratic for all subjects involved in the educational process.

Keywords: Discourse; Language Policies; Public Educational Policies; Foreign Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Escola Avenues: The World School – São Paulo	108
Figura II - Escola Municipal Raimundo Paixão – Maranhão	109
Figura III - Escola Quinze de Novembro – 1964 – Quintino Bocaiuva/ RJ	145
Figura IV – Escola Técnica Estadual Oscar Tenório – FAETEC-RJ – vista frontal	153
Figura V – Escola Técnica Estadual Oscar Tenório – FAETEC-RJ – vista lateral.....	153
Figura VI – Estrutura do Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/17	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Representação por linhas sobrepostas da proporção de estudantes que optaram por espanhol e inglês de 2019 a 2023, segundo as informações divulgadas pela página do INEP 83

Gráfico II – Representação por barras verticais do número exato de estudantes que optaram por espanhol e inglês de 2019 a 2023, segundo as informações divulgadas pela página do INEP 83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ADUFF - Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

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

APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CEEA – Comunidade Europeia da Energia Atômica

CEENSI – Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio

CEI – Centro de Comunicação Integral

CETEP – Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante

CI – Comunicação Interna

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CVT – Centro Vocacional Tecnológico

DDE – Diretoria de Desenvolvimento da educação Básica e Técnica

EEEFR – Escola Estadual de Ensino Fundamental República

EFTA – Associação Europeia de Livre Comércio

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETE – Escola Técnica Estadual

ETEOT - Escola Técnica Estadual Oscar Tenório

FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FD – Formação Discursiva

FIA – Fundação para Infância e Adolescência

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LE - Língua Estrangeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LF – Língua Franca

LI – Língua Internacional

LM – Língua Mundial

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MP – Medida Provisória

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PARLASUL - Parlamento do MERCOSUL

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Política Linguística

PL² – Projeto de Lei

PP – Partido Progressista

PPGLEN – Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas

PRCG – Programa Rio Criança Global

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

RELX – Reed Elsevier

SECT – Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia

SECTI - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação

SD – Sequência Discursiva

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

WAL – World Report of Languages (Atlas Mundial de Línguas)

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	22
1. A constituição dos <i>corpora</i> e o percurso metodológico	34
2. A estruturação dos seções	39
 II - A CAIXA DE FERRAMENTAS FOUCAULTIANA	 42
1. O Nascimento da Análise do Discurso (com Foucault)	43
2. A Teoria do Discurso Foucaultiana	45
2.1. O Método Arqueológico	47
2.1.1. Língua, Enunciado e Discurso	48
2.1.2. Foucault e a História	50
2.2. O Método Arqueogenealógico	55
2.2.1. Da Episteme ao Dispositivo	57
 III - A GOVERNAMENTALIDADE E A MERCANTILIZAÇÃO DA ESCOLA	 61
1. A Governamentalidade	65
2. A Racionalidade Neoliberal e o Saber-Poder	68
3. A Transformação da Escola: da Disciplina ao Controle Neoliberal	71
4. As Reformas Neoliberais e suas Implicações no Ensino de LEs	77
 IV - O GOVERNO DA LÍNGUA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	 81
1. O Governo da Língua: Regimes de Verdade e <i>Status Quo</i> da Língua Inglesa	89
1.1. Estrangeira, Segunda Língua ou Adicional? Diferenças e Perspectivas	90
1.2. Língua Internacional ou Mundial: O <i>Status Quo</i> da Língua Inglesa	92
1.3. Língua Franca: O Inglês da BNCC.....	95
1.4. As Produções Científicas e a Supremacia do Inglês	103
 V – O NOVO-VELHO ENSINO MÉDIO: DA LEI Nº 13.415 A Nº 14.945/24	 108
1. O Contexto da Reforma do Ensino Médio	108

2. Da Lei nº 13.415/17 y nº 14.945/24: os Velhos-Novos Argumentos	119
2.1. Disputas e Regimes de Verdade no Discurso Legislativo	122
VI - A REDE FAETEC	142
1. As escolas Técnicas no Brasil e o Ensino de LEs	143
2. A FAETEC-RJ: Antecedentes e Marco Legal de Criação	147
3. A Nova Matriz Curricular da FAETEC-RJ	155
4. A Resistência e as Possibilidades de (Co)Existência	162
VII - E QUEM SOMOS NÓS HOJE?	174
REFERÊNCIAS	182
ANEXO I	203
ANEXO II	211
ANEXO III	218
ANEXO IV	232
ANEXO V	242
ANEXO VI	243
ANEXO VII	244

I

INTRODUÇÃO

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

(Foucault, 1984b, p.13)

A capacidade de questionar e revisitar constantemente nossas próprias concepções é essencial para uma compreensão mais precisa do mundo que nos cerca. Isso requer uma reflexão cuidadosa sobre os pressupostos, os preconceitos e as visões de mundo dos sujeitos, bem como a disposição para questioná-los e reavaliá-los em busca de um entendimento mais aprofundado e abrangente da realidade. Ver e perceber de forma diferente o meio no qual estamos inseridos é, portanto, um exercício que implica uma postura crítica em relação às nossas próprias crenças e valores, e que nos leva a considerar uma variedade de pontos de vista para lidar com a complexidade do mundo e contribuir para um diálogo mais rico, inclusivo e democrático.

Inscribo-me, portanto, nesse movimento reflexivo, reconhecendo a necessidade de revisitar meus próprios conceitos para aprofundar a compreensão da realidade e contribuir para o avanço do conhecimento por meio de uma escrita alicerçada no questionamento e na análise sobre o papel que desempenho como pesquisadora. Nesse sentido, compreendo que exercer a função de autora no âmbito científico não se resume a uma produção individual, independente e isolada, mas, conforme Foucault (2009), implica na organização, classificação e atribuição de significado aos ditos dentro de um contexto cultural e histórico específico. Assim, ao reconhecer-me como um sujeito crítico imerso em um jogo discursivo permeado por relações de saber e poder, e cuja escrita é edificada e constituída por discursos e práticas sociais, justifico o uso da primeira pessoa do singular nesta tese. Essa escolha evidencia a impossibilidade de um distanciamento absoluto em relação ao conhecimento produzido, uma vez que ele se inscreve em regimes de verdade que o tornam possível.

Esse exercício permanente de reflexão e (des)construção ganhou contornos mais

definidos a partir de 2015, ano de meu regresso ao mundo acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao longo de um período de dois anos, dediquei-me à pesquisa das estratégias discursivas que conduzem à escolha das línguas estrangeiras¹ a serem ensinadas no âmbito da educação básica. Essa investigação resultou na elaboração da dissertação intitulada *Conflitos discursivos em torno do Programa Rio Criança Global e o ensino de espanhol como língua estrangeira no município do Rio de Janeiro* (Lopes, 2017). O alicerce teórico e analítico da pesquisa repousa, principalmente, nas contribuições, nas reflexões, nas teorias, nos conceitos e na metodologia desenvolvidos pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) a respeito da intrínseca relação entre os saberes e poderes que permeiam os discursos e produzem sujeitos (Foucault, 1984, 1995, 1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014, 2019). Além disso, apoia-se em desenvolvimentos teóricos oriundos de seus estudos sobre governamentalidade, particularmente no conceito de governo da língua (Neves; Gregolin, 2021; Neves, 2023).

A temática foucaultiana² e sua relação com as Políticas Linguísticas e Educacionais foi amplamente discutida na dissertação que problematizava a exclusão da língua espanhola da rede municipal do Rio de Janeiro, e tornava a língua inglesa “obrigatória”. Nessa pesquisa, foram analisados os enunciados materializados a) no Decreto nº 31.187, de 06/10/2009, que dispõe sobre o Programa Rio Criança Global (PRCG), o qual amplia o ensino de inglês para todas as séries do ensino fundamental II; b) na Circular E/SUBE/ nº 17³, que “ratifica” suas prescrições, na Carta da Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ); e c) na transcrição das entrevistas realizadas com alguns docentes de espanhol da SME- RJ em resistência à política linguística adotada. Dentre as

¹ Nesta pesquisa, ressalto que será utilizada a expressão Língua(s) Estrangeira(s) e não Língua(s) Adicional(ais), embora este último seja o privilegiado nos atuais estudos. Essa escolha se fundamenta na presença e frequência do termo Língua(s) Estrangeira(s) em todos os documentos que aqui serão analisados e na compreensão de que a manutenção do termo contribuirá para um melhor entendimento e evitará deslocamentos de sentido. Salientamos que esses conceitos serão mais aprofundados na seção IV.

Para fins de enriquecimento, vale destacar que as bases epistemológicas e teórico-metodológicas da Análise do Discurso com Michel Foucault estão presentes nas diversas produções do Grupo de Estudos de Análise do Discurso - Araraquara (GEADA), coordenado pela Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP/Araraquara). Os estudos realizados pelo grupo, do qual faço parte com muito orgulho, são orientados pela nossa querida “Rosário” e apresentam discussões sobre as inter-relações entre o discurso, a história, a memória e a constituição das identidades. <https://geadaararaquara.blogspot.com/p/sobre-o-geada.html>



³ Vide texto completo da Circular E/SUBE/nº 17 no Anexo 06.

várias constatações, destaco, para efeito de continuidade desta tese, que os discursos governamentais: a) ao promoverem uma única língua estrangeira, visavam apenas os benefícios econômicos que circundavam os eventos esportivos que aconteceriam na cidade, em especial, os Jogos Olímpicos de 2016; b) contribuíram para a manutenção de outros discursos que privilegiavam a aprendizagem do inglês sobre as demais línguas; e c) eram incoerentes, uma vez que conferiam à língua inglesa o poder de ser o único instrumento de comunicação e estreitamento cultural com os visitantes de diferentes partes do mundo. Em um movimento ascendente, a exclusão iniciada no âmbito municipal reverberou até o nível federal com a publicação, em 22 de setembro de 2016, da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que posteriormente foi convertida, em 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 13.415⁴ e que, após vários conflitos e resistências, originou a Lei nº 14.945⁵, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 31 de julho de 2024. Todos os documentos mencionados rompem, de maneira brusca e autoritária, com as políticas educacionais então vigentes, reformulam a estrutura curricular da educação básica, particularmente, a do Ensino Médio (EM), modificam as práticas pedagógicas, que passam a ser orientadas por bases mercadológicas, e alteram a maneira como os docentes se percebem e atuam no mundo. Em vista disso, acredito na necessidade de dar sequência às reflexões e análises dos discursos neoliberais que subjazem a implementação de normativas que impactam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em todo o país, contribuindo para um entendimento mais amplo das políticas educacionais contemporâneas.

A Lei nº 13.415/17, mais conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio (NEM), foi sancionada pelo Presidente Michel Temer em um cenário de crise econômica e política após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016. Sua implementação, que aconteceu de maneira impositiva e sem consulta ou discussão prévia entre os profissionais da área de educação, alterou a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta I) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), II) a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT; instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e revogou a Lei nº 11.161/ 2005, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos

⁴ Vide Anexo I.

⁵ Vide Anexo II.

do Ensino Médio. Ademais, a Lei nº 13.415/17 instaurou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, que se configura em um documento normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e regulamenta quais conteúdos são essenciais para serem trabalhados nas escolas públicas e particulares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 2017a).

A repercussão negativa da Lei nº 13.415/17 e da BNCC impulsionou a criação de diversos movimentos de resistência como o #FicaEspanhol e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM). Ao longo dos últimos anos, esses movimentos têm expressado críticas contundentes a esses documentos, destacando suas implicações para a qualidade e diversidade da educação oferecida no Brasil. As pressões exercidas sobre o governo, decorrentes da mobilização de estudantes, educadores, pesquisadores e diversos setores da sociedade civil, que exigiam a revisão e até a revogação total da Lei nº 13.415/17, culminaram na promulgação da Lei nº 14.945/24. Esta nova legislação foi elaborada com o objetivo de reequilibrar o currículo do Ensino Médio, respondendo parcialmente às reivindicações apresentadas, mas sem contemplar integralmente todas as demandas dos grupos envolvidos, gerando, dessa forma, a continuidade dos debates acerca de sua eficácia e abrangência.

No âmbito desta pesquisa, a análise recai sobre a marginalização e a negligência dos saberes referentes à aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), o que, por consequência, rompe com uma ainda tímida, porém existente, perspectiva plurilíngue⁷ para a formação discente em esfera nacional. Nesse sentido, conforme a LDBEN nº 9394/1996, o que antes era uma possibilidade de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira moderna a ser escolhida pela comunidade escolar se restringiu, por imposição, a obrigatoriedade de apenas uma: a língua inglesa, que de acordo com a BNCC, é considerada uma Língua Franca por sua função social e política no mundo. Lamentavelmente, segundo Silva Júnior e Eres Fernández, esta escolha reforça “a crença de que existe uma língua mais usual para a comunicação internacional entre os sujeitos” (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019, p.191).

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (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 [...]" (BRASIL, 2017 b, p.07).

⁷ Segundo Altenhofen e Broch (2011) e Broch (2014), o plurilinguismo designa as competências que um sujeito possui em mais de uma língua, ou seja, uma "postura linguística plural" (ALTENHOFEN e BROCH, 2011, p. 17), definição que vai além da ideia de diversidade linguística, isto é, a coexistência de diferentes línguas na sociedade.

Dessa forma, acredita-se que as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 e a BNCC se configuram em agentes de promoção da língua inglesa, de silenciamento das línguas supercentrais e, por extensão, de invisibilização dos docentes inscritos na formação discursiva⁸ (Foucault, 2008a) “professores de línguas estrangeiras modernas” e de suas práticas pedagógicas.

As repercussões, tanto positivas quanto negativas, decorrentes da promulgação das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 que instituem um novo-velho modelo de Ensino Médio, levaram-me a reconhecer que a instituição Escola vive uma crise contínua marcada por uma série de construções discursivas que, concretizadas em documentos prescritivos oficiais, interrompem, inovam ou retomam normativas a cada mudança governamental. Essa constatação implica admitir que a educação não é um campo neutro, senão uma área de disputas, na qual diferentes atores buscam impor seus discursos e visões do mundo, influenciando diretamente na formação de identidades e na organização da sociedade.

Uma das leituras sobre a esfera educacional concentra-se em sua perspectiva neoliberal, uma racionalidade que pode ser definida como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot e Laval, 2016, p.17). Tal forma de governança se vale da governamentalidade⁹, compreendida como a utilização de múltiplos procedimentos e técnicas de poder (Dardot e Laval, 2016), para reger tanto as próprias condutas como a “dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado” (Foucault, 2008c, p. 432). Nesse sentido, sob a égide da governamentalidade neoliberal, percebe-se que o sistema de educação apresenta “uma maneira política de manter ou modificar a apropriação de discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2013a, p. 41), pois as técnicas de poder que orientam condutas e produzem subjetividades baseadas em determinadas verdades de uma dada época são produzidas também nas escolas¹⁰,

⁸ “A expressão formação discursiva (FD) foi utilizada por Michel Foucault para referir-se ao conjunto de elementos que não possuem uma origem comum, um *a priori* histórico, mas que estão conectados, apesar da dispersão, por regras de formação, por condições que possibilitam seu aparecimento em uma determinada época” (Lopes, 2017).

⁹ O conceito de governamentalidade, cunhado por Foucault durante o curso *Segurança, Território, População*, em 1978, será desenvolvido na seção III desta tese.

¹⁰ Segundo Foucault (2013b), o poder disciplinar está presente em diversas instituições, como prisões, quartéis, fábricas, hospitais e escolas, sendo esta última a principal responsável pela produção de corpos dóceis e úteis, ou seja, aqueles que podem ser submetidos, transformados e aperfeiçoados, características fundamentais, embora não exclusivas, para a manutenção de uma sociedade neoliberal.

principalmente a partir do século XIX, com o propósito de produzir capital humano¹¹ e incentivar os indivíduos a se tornarem o mais empreendedores possível (Dardot e Laval, 2016). Essa interlocução entre economia e os campos institucional, jurídico e educacional é fundamental para determinar “as práticas próprias da ‘ordem concorrencial’ mundial e nacional” (Dardot e Laval, 2016, p. 21).

Para Foucault, o desenvolvimento da teoria do capital humano tornou possível o retorno do *homo economicus*, um empresário de si mesmo, "sendo ele seu próprio capital, sendo para si seu mesmo produtor, sendo para si mesmo a fonte de (sua) própria renda" (Foucault, 2008b, p. 311). Essa concepção utilitarista, individualista e empresarial dos indivíduos é produzida, como já dito, a partir do alinhamento da educação aos princípios do mercado (Laval, 2004). Em vista disso, para atender às exigências imediatas decorrentes da lógica neoliberal, o dispositivo¹² escolar desempenha um papel essencial na produção, na capacitação e no desenvolvimento de habilidades, potencialidades e competências voltadas à formação de um indivíduo moldado segundo o paradigma do "homem-máquina" e do “homem-empresa” (Dardot e Laval, 2016). Isso decorre do fato de o dispositivo abranger não apenas as instituições de ensino, mas também os métodos pedagógicos, os currículos, as políticas educacionais, as medidas administrativas, e as dinâmicas de saber e poder entre alunos e professores.

Nesse sentido, compreende-se que as instituições governamentais incidem sobre as práticas pedagógicas por meio dos documentos jurídicos, visando o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências específicas para a inserção dos indivíduos no mercado. Esse deslocamento das funções política e social da educação para uma perspectiva predominantemente econômica e mercadológica reduz de maneira substancial o objetivo da educação, que é, de forma bem concisa, o desenvolvimento humano integral.

Considerando todos os ditos das linhas anteriores e tomando-os como ponto de partida, apresento a tese intitulada *O Governo da Língua e o lugar do Espanhol no Novo Ensino*

¹¹ Segundo Frigotto (2020), a teoria do capital humano "se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-Segunda Guerra Mundial [...]. O capital humano é função da saúde, de conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade" (FRIGOTTO, 2020, p. 85-87).

¹² Dreyfus e Rabinow, baseados em Foucault, sugerem que um dispositivo diz respeito às "práticas, elas mesmas, atuando como uma aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando" (DREYFUS & RABINOW, 1995, p.135).

Médio: matizes de sujeição e resistência nos debates legislativos e suas implicações na matriz curricular da Rede Faetec/RJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), inserida na linha de pesquisa “Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais” e sob orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin.

A proposta de análise sofreu algumas alterações ao longo dos anos de pesquisa. Inicialmente, planejei analisar e correlacionar os dizeres da Lei nº 13.415 e das Comunicações Internas (CIs) elaboradas pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC – RJ) e enviadas às unidades escolares a respeito da nova matriz curricular que determina o lugar da língua espanhola nas Escolas de Ensino Médio da Rede aos discursos dos profissionais e alunos da Rede Faetec/RJ. Deparei-me, contudo, com alguns obstáculos que me levaram a modificar o plano inicial. O primeiro deles foi a dificuldade em obter acesso às Comunicações Internas (CIs). Embora nunca tenha tido minhas solicitações negadas, notava-se uma propensão ao esquecimento por parte dos responsáveis. O segundo desafio diz respeito à análise dos *corpora* que, em virtude de sua extensão, poderia comprometer a exequibilidade desta tese. Assim, por meio de uma revisão metodológica, optei por não realizar as entrevistas com os professores e alunos, e me concentrei de maneira mais enfática nas Leis nº. 13.415/17 e nº 14.945/24 e suas implicações na matriz curricular da Rede Faetec-RJ e nos movimentos de sujeição e resistência na Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT).

Após a Qualificação, incorporei diversas sugestões da banca que se mostraram fundamentais para o aprimoramento da pesquisa. Durante esse processo, identifiquei a necessidade de ampliar a análise, não apenas considerando os discursos sociais de promoção e resistência que antecederam a promulgação dessas leis, mas, sobretudo, examinando os discursos proferidos pelos deputados federais na sessão legislativa¹³ que antecedeu a publicação da Lei nº 14.945/24. Esses enunciados recuperaram os já ditos apresentados nos debates que possibilitaram a emergência da Lei nº 13.415/17, evidenciando a continuidade de determinados discursos hegemônicos, mesmo diante de um novo contexto sociopolítico (Foucault, 2013a). Acredito que essa nova abordagem conferiu uma maior precisão nos objetivos da pesquisa e otimizou a utilização dos recursos disponíveis, assegurando, dessa

¹³ Vide Anexo III.

forma, a integridade e a rigorosidade do trabalho acadêmico.

A fundamentação teórica e metodológica deste estudo está ancorada nos Estudos Discursivos Foucaultianos, em diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo com a de Políticas Linguísticas (Arnoux e Del Valle, 2010; Badillo, 2021; Cardoso, 2020; Celada e Fanjul, 2022; Lagares, 2011, 2013, 2018; Lagares e Savedra, 2012; Ortiz, 2014; Rajagopalan, 2013; Severo, 2013, 2016, 2022; Valle, 2005, 2007, 2016, 2018;), História e Políticas Educacionais (Frigotto, 2016, 2020; 2023; Garcia, 2010; Gentili, 2013, 2015; Krawczyk, 2014; Krawczyk e Silva, 2015, Laval, 2004); de História Política e Econômica brasileira e mundial (Dardot e Laval, 2016; Hardt e Negri, 2010, Hisdorf, 2003;; Le Goff, 2003).

A compreensão de que é por meio da linguagem, “vinculada à dimensão sócio-histórica-política” (Severo, 2013b, p.146), que se constroem as relações de dominação e subordinação e que as políticas linguísticas e educacionais neoliberais servem de instrumentos para a regulação, controle e perpetuação de determinados saberes e poderes, evidencia a importância do diálogo interdisciplinar entre esses campos do saber. Tal interseção visa promover uma análise mais ampla e crítica das dinâmicas sociais e educacionais incorporadas ao cenário neoliberal, possibilitando um maior entendimento dos processos de ascensão e apagamento de certas línguas estrangeiras com a finalidade de responder “como foi possível o que é?” (Castro, 2020, p. 18). Esse questionamento, que domina todo o pensamento foucaultiano, é uma possibilidade sempre histórica (Castro, 2020), fundamentado pelos saberes de uma época determinada, atravessado por macro e micropoderes, e materializado nos discursos. Sendo assim, entende-se que os discursos são constituídos por práticas enunciativas que compreendem as estratégias discursivas. Essas estratégias, por sua vez, utilizam técnicas de sistemas de signo e técnicas de poder que intervêm nos modos de ser, agir e pensar dos sujeitos (Sousa, 2020), seja para fundamentar-se em saberes já existentes ou para a sua formação. Em outras palavras, as estratégias discursivas se configuram em um meio empregado para alcançar um objetivo, uma “racionalidade que programa e orienta o conjunto da conduta humana” (Foucault, 2003a, p.319).

Desse modo, o principal objetivo desta investigação é analisar os mecanismos sociodiscursivos, fundamentados nas relações de saber e poder inerentes ao contexto neoliberal, que produzem, estruturam e sustentam os ditos reconhecidos como verdade nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 e na BNCC, no que se refere à promoção da língua inglesa,

ao silenciamento e à exclusão de outras línguas estrangeiras, sobretudo o espanhol, e à consequente invisibilização de seus docentes particularmente no âmbito da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), com ênfase na Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT).

As prescrições da Lei nº 13.415/17 e da BNCC desencadearam a necessidade de reorganização dos componentes curriculares e dos currículos escolares, a fim de se alinharem às diretrizes estabelecidas. Como resultado, as escolas do país apresentam, na atualidade, matrizes curriculares distintas, em conformidade com a controversa flexibilidade proporcionada pela referida lei que permite a sua organização “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Tornou-se essencial, portanto, estabelecer um recorte que viabilizasse a efetividade da pesquisa dada as particularidades e a autonomia de cada sistema de ensino. Por conseguinte, o destaque é dado à matriz curricular do Ensino Médio das escolas pertencentes à Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC-RJ -, vinculadas à Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, compreendida como um acontecimento discursivo em consequência dos enunciados das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24.

Cabe ressaltar que o advento da Lei nº 14.945/24 minimiza, dentre outros aspectos, os “diferentes arranjos curriculares” possibilitados pela Lei nº 13.415/17. No entanto, até o momento de conclusão desta tese, a matriz curricular estabelecida e implementada no ano de 2022 não foi revisada e tampouco atualizada para atender às exigências da nova legislação, cuja implementação está prevista apenas para o ano de 2026. Assim sendo, e considerando a necessidade de delimitação temporal desta pesquisa, a análise se concentrará na matriz curricular vigente, sem prejuízo de uma reflexão prospectiva sobre os impactos da nova legislação. A Lei nº 14.945/24 apresenta implicações significativas para a futura matriz curricular da Rede Faetec-RJ, particularmente no que concerne à obrigatoriedade da língua inglesa ao longo dos três anos do Ensino Médio. Diferentemente da legislação anterior, a nova lei estabelece essa determinação de forma explícita em seu texto legal, criando desafios específicos para a estruturação da futura matriz curricular.

A escolha da FAETEC-RJ se justifica por três motivos. O primeiro consiste em sua importância, em nível estadual, na educação técnica de jovens e adultos. Segundo o site oficial, a instituição é a responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro desde de 1997, ano de sua

criação por meio das Leis nº 2.735/97 e nº 3.808/02. Está presente em mais de 60 cidades de nosso Estado e contabiliza aproximadamente 100 unidades que ofertam o Ensino Fundamental, o Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada / Qualificação Profissional e a Educação Superior. Atende mais de 300 mil alunos por ano com a missão de formar cidadãos por meio do conhecimento tecnológico e dos novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços (FAETEC, 2020).

A segunda razão reside na identificação de uma lacuna na literatura acadêmica concernente às políticas educacionais direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras, em especial o da língua espanhola, no contexto do Ensino Médio Técnico da FAETEC-RJ. Embora haja uma extensa produção acadêmica sobre políticas linguísticas e educacionais no Brasil, são escassas as pesquisas que se debruçaram especificamente sobre a implementação dessas políticas no âmbito dessa Rede.

Por fim, a longa vinculação que tenho com a instituição no decorrer de 22 anos me proporcionou uma valiosa experiência empírica durante o processo elaboração e implementação dos planos de cursos e matrizes curriculares em consequência da aplicação da Lei nº 13.415/17 nas unidades escolares. Mediante essa vivência, foi possível perceber as preocupações dos professores de espanhol e dos alunos acerca da reestruturação do currículo escolar, evidenciando a importância de investigar mais a fundo essas questões no âmbito da pesquisa como propósito não apenas de compreender e descrever as novas práticas, mas sobretudo de buscar soluções mais democráticas que atendam às necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras na Rede Faetec/RJ.

Cabe ressaltar que o advento da Lei nº 14.945/24 pressupõe a atualização dos documentos norteadores do ensino e da aprendizagem na Rede Faetec/RJ; todavia, as discussões parecem estar sendo conduzidas internamente, uma vez que não houve convocação dos professores para participação direta no processo. Além disso, como indicado acima, a matriz curricular vigente para o ano letivo de 2025 ainda corresponde ao planejamento elaborado em 2022, decorrente da Lei nº 13.415/17.

Frente ao exposto, foram delineados, a partir do objetivo geral, objetivos de natureza mais específica que compreendem tanto a ordem teórico-metodológica quanto a analítica. Posto isso, pretende-se:

1. apresentar os principais conceitos da AD com Foucault, a fim relacioná-los, ao longo

desta pesquisa, tanto com as condições de produção quanto com os enunciados materializados nos *corpora*;

2. discorrer sobre a história da educação brasileira com o objetivo de compreender as transformações políticas, sociais e econômicas e suas implicações na funcionalidade dos sistemas educativos, a fim de entender como a escola passou a operar, inicialmente, como um dispositivo de regulação biopolítica, e, posteriormente, como um mecanismo de governamentalidade neoliberal, ao incorporar princípios de eficiência e produtividade para formação do capital humano;
3. examinar, à luz do conceito de governo da língua, o contexto das políticas linguísticas brasileiras contemporâneas, com foco na promoção do *status* da língua inglesa como Língua Franca na BNCC, identificando as estratégias discursivas que legitimam sua centralidade no currículo escolar e silenciam outras línguas estrangeiras, como o espanhol;
4. investigar o contexto de produção das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, estabelecendo relações entre os enunciados contidos nessas normativas e os discursos, tanto favoráveis quanto contrários, que surgiram durante sua elaboração e implementação, a fim de entender os regimes de verdade que fundamentam essas políticas educacionais e determinam o lugar das línguas estrangeiras no currículo escolar;
5. analisar os enunciados materializados no debate legislativo que antecedeu a promulgação da Lei nº 14.945/24, identificando os regimes de verdade que, sustentados por poderes e saberes, ratificam a hegemonia da língua inglesa no currículo escolar do Ensino Médio, bem como os que advogam por alternativas mais inclusivas, equitativas e democráticas para garantir a valorização e a diversidade de línguas estrangeiras no contexto educacional;
6. contextualizar a criação e o desenvolvimento da FAETEC-RJ, a fim de compreender o lugar, o espaço e a importância atribuídos às línguas estrangeiras na Rede, avaliando as consequências diretas e indiretas do cumprimento das Leis nº 13.415/17

e nº 14.945/24 e da BNCC nas práticas pedagógicas, com base na nova matriz curricular da instituição, com especial atenção ao silenciamento das línguas supercentrais e à invisibilização de seus docentes, principalmente na ETEOT.

Os objetivos específicos definidos acima direcionam o foco desta investigação e fornecem os parâmetros necessários para validar ou refutar a hipótese de que a implementação das Leis nº 13.415 e nº 14.945/24 e da BNCC se configura em um instrumento da governamentalidade neoliberal que reflete uma intrincada rede de relações de poder e saber que visam à formação de indivíduos alinhados às exigências do mercado por meio de enunciados que reforçam práticas discursivas hegemônicas, marcam um grave retrocesso educacional no que se refere ao ensino plural de línguas estrangeiras, não promovem, não respeitam a diversidade cultural e tampouco as especificidades e necessidades de cada região brasileira.

Para atender os propósitos descritos nos parágrafos anteriores e confirmar ou rechaçar a hipótese apresentada, foram estabelecidas questões norteadoras que se constituem nos pilares desta pesquisa acadêmica:

1. Quais as condições históricas que possibilitaram a emergência da Lei nº 13.415/17 e, conseqüentemente, da BNCC e da Lei nº 14.945/24, respectivamente?
2. Quais técnicas, procedimentos e estratégias discursivas são utilizados para legitimar os enunciados referentes ao ensino de línguas estrangeiras presentes nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 e da BNCC como verdadeiros no dispositivo escolar?
3. Quais os potenciais impactos sociais e educacionais relativos à promoção da língua inglesa, ao silenciamento e à exclusão da língua espanhola e das demais línguas estrangeiras modernas para os estudantes e professores da Rede Faetec/RJ, conforme estabelecido nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 e na BNCC?
4. Quais são as possíveis alternativas ou resistências que os docentes de línguas estrangeiras podem adotar para enfrentar as conseqüências da prática estabelecida pela legislação em análise na Rede Faetec/RJ?

1. A Constituição dos *Corpora* e o Percurso Metodológico

Esta tese configura-se como uma pesquisa científica de caráter social relevante, dada a importância do ensino de línguas estrangeiras para a formação integral do aluno. Sua aprendizagem não apenas amplia a autopercepção do indivíduo como ser humano e cidadão, expondo-o a diferentes visões de mundo e modos de vida social, como também desenvolve a consciência política, possibilita o engajamento discursivo necessário para agir no mundo e contribui para a compreensão acerca da pluralidade cultural (Brasil, 1998). Tais aspectos se constituem em ferramentas essenciais para promover o diálogo e o respeito entre diferentes sociedades. Assim, torna-se possível resistir e enfrentar os discursos preconceituosos, exclusivistas e autoritários. Como educadores, não podemos ignorar que o mundo atual está politicamente polarizado e que a ascensão de grupos extremistas é uma realidade que não deve ser subestimada. Portanto, combater e rechaçar os discursos que fomentam a divisão e a intolerância, por meio do ensino e aprendizagem da língua e da cultura do outro, possibilita uma convivência mais pacífica e democrática entre diferentes povos.

A cientificidade deste estudo, segundo Prodanov (2013), pode ser assegurada por diversos critérios teórico-metodológicos, os quais incluem um discurso caracterizado por uma escrita lógica e sistemática, fundamentada nos preceitos dos estudos discursivos foucaultianos, cuja aplicação contribui de maneira significativa para a elaboração de uma análise metódica e consistente das políticas educacionais direcionadas ao ensino de LEs no contexto nacional. Conforme observado por Silveira e Córdoba (2009), reconheço que todo trabalho científico é invariavelmente um processo inacabado, devido às múltiplas perspectivas de interpretação dos enunciados aqui materializados. Por esta razão, acredito que as análises realizadas rompem determinados paradigmas e intervêm na realidade circundante, até que novas pesquisas venham a surgir no âmbito do ensino de LEs.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, esta investigação insere-se na pesquisa qualitativa, que compreende o cientista tanto como sujeito quanto objeto de sua pesquisa, como já sinalizado anteriormente (Gerhardt e Silveira, 2009). Além disso, busca-se explicar os motivos subjacentes aos discursos relacionados à inclusão ou exclusão de determinadas LEs, baseando-se na relação saber-poder desenvolvida por Foucault, com o objetivo de promover uma compreensão mais aprofundada das rupturas, continuidades e retomadas de determinados enunciados materializados nos documentos oficiais que compõem o sistema educacional.

No que tange aos procedimentos técnicos, esta tese está integrada à pesquisa documental por recorrer, primeiramente, a materiais de fontes primárias, isto é, documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ter suas análises reelaboradas segundo a finalidade da pesquisa (Gil, 2010). Nesse sentido, são utilizadas fontes que devem ser trabalhadas em sua monumentalidade¹⁴, ou seja, é necessário desmontá-las, desconstruí-las, desestruturá-las para analisá-las no interior das condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 2003, p. 538) com o propósito de entender a posição e a relevância atribuídas às línguas estrangeiras na contemporaneidade.

Os gestos de leitura e análise das textualidades são realizados com base nas concepções de dispositivo escolar que abrange, dentre outros, o arquivo¹⁵, compreendido, de acordo com Foucault (2008a), como um sistema que rege os enunciados, permite seu surgimento ou seu silenciamento, possibilita que se mantenham, que sejam singulares e se atualizem em função de cada momento histórico.

O arquivo desta investigação está composto por materiais primários que foram selecionados com base no trabalho desenvolvido por Courtine na obra *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos* (2009). Em dita obra, Courtine apresenta “novos modos de compreensão do *corpus* na Análise do Discurso” (Sargentini, 2005). Segundo o autor, um *corpus* pode ser definido como um conjunto aberto de sequências discursivas orais ou escritas, com dimensão maior que uma frase (Courtine, 2009) e inscrito “no interior de determinadas condições de produção, definidas em relação à história das formações sociais” (Sargentini, 2005, p.02).

A adoção de tal perspectiva exige que seja considerada também a forma de *corpus*, conceito elaborado por Courtine para a estruturação dos *corpora*. Sob este viés, cabe a mim, como analista do discurso, prever as etapas e modalidades de investigação do *corpus* como também estar atenta que, por se tratar de uma classe aberta, heterogênea que se relaciona com outros discursos, poderá ser necessário que retornemos a sua totalidade para enriquecê-lo a partir da demanda dos resultados precedentes. Nas palavras do autor, a construção do *corpus*

¹⁴ Segundo Foucault (2008a), os documentos devem ser convertidos em monumentos para que a análise discursiva seja efetuada. Esta perspectiva está melhor desenvolvida no seção II, na página 40 deste estudo.

¹⁵ O conceito de arquivo é detalhadamente explorado na segunda seção desta tese, na página 51.

não é efetuada de uma vez por todas no início do procedimento de análise: conceberemos aqui um procedimento de AD como um procedimento de interrogação regulado de dados discursivos, que prevê as etapas sucessivas de um trabalho sobre o *corpus* discursivo ao longo do próprio procedimento. Isso implica que a construção de um *corpus* discursivo só possa estar perfeitamente acabada ao final do procedimento”. (Courtine, 2009, p. 115)

Em conformidade com todo o exposto, foram selecionadas, inicialmente, três materialidades primárias de diferentes gêneros, circulantes em distintos suportes (Sargentini, 2005), que comportam a formação discursiva¹⁶ relacionada ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. São elas a) as Lei nº 13.415/17 e 14.945/24, que dispõem, entre outros, sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio; b) a Base Nacional Comum Curricular; e c) a Matriz Curricular atual da Rede Faetec/RJ entendida como um produto dos documentos prescritivos oficiais.

Considerando que a construção do *corpus*, conforme Courtine (2009), encerra-se somente ao final da análise, considere a possibilidade de um retorno a totalidade dos documentos previamente selecionados para empreender novos recortes ou um regresso ao plano do *corpus*, compreendido como um esboço do *corpus* discursivo. Essa perspectiva torna possível a ampliação dos *corpora* a partir da inserção de outras materialidades discursivas que podem contribuir para o enriquecimento da pesquisa, especialmente no que se refere às estratégias discursivas que permitiram a criação e a consolidação de um discurso considerado verdadeiro em relação ao *status* da língua inglesa atualmente, bem como ao silenciamento e à retirada das demais línguas estrangeiras, e que também possibilitaram a implementação das Leis nº 13.415/17 e 14.945/24 e da BNCC.

Assim sendo, em momento posterior à Qualificação, identifiquei a necessidade de analisar os debates discursivos materializados durante a sessão legislativa realizada em julho de 2024, na Câmara dos Deputados, na qual foram formulados enunciados sobre a inclusão obrigatória da língua espanhola no currículo do Ensino Médio, juntamente com o inglês. Os discursos que emergiram nesse contexto funcionaram como estratégias de legitimação e contestação, buscando influenciar a decisão dos demais parlamentares. Os enunciados proferidos não apenas demarcaram posições, mas também atualizaram relações de força que delimitam quais saberes são autorizados e quais são desconsiderados. Ainda que a disputa

¹⁶ O conceito de formação discursiva está desenvolvido em dois momentos distintos na seção II.

tenha sido em torno da obrigatoriedade de duas línguas hegemônicas, a decisão final privilegiou exclusivamente o inglês, sustentada por regimes de verdade que reiteram sua centralidade nas políticas educacionais.

Cabe ressaltar que os *corpora* legislativos desta tese têm sido objeto de estudo em diversos trabalhos no campo educacional. No entanto, a originalidade desta pesquisa não reside em abordar um tema inédito, mas sim em reconstruir o anteriormente dito (Prodanov, 2013). Tal reconstrução torna-se exequível pela enunciação, ou seja, pelo contexto histórico que oportuniza as condições de existência dos enunciados (Foucault, 2008a). Dessa forma, ainda que passíveis de repetição, os sentidos dos enunciados não são estáveis, eles se dissolvem e novos efeitos de sentido são produzidos, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, como destaca Foucault (2013, p. 26). Nesse sentido, analisar as condições de produção dos ditos e não ditos nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, na BNCC, bem como nos discursos dos deputados federais, em relação ao espaço concedido às línguas estrangeiras e suas implicações tanto para os docentes como para os discentes, a partir de mais uma imposição de matriz curricular na Rede Faetec/RJ, configura-se em uma abordagem singular que contribui para a compreensão das dinâmicas linguísticas nesse ambiente educacional específico.

A análise, como mencionado anteriormente, está fundamentada nos Estudos Discursivos Foucaultianos e é conduzida pela abordagem arqueogenealógica (Saber x Poder x Subjetividade). Este método reconhece que a análise do discurso não deriva de um sujeito ou objeto, pois esses elementos não existem *a priori*. Eles se constituem mediante práticas discursivas¹⁷ que foram instauradas em uma sociedade pelas relações de poder e pelas condições de possibilidade para a produção dos saberes (Castro, 2009), das verdades ao longo da história. Os documentos, portanto, devem ser tomados como acontecimentos discursivos que produzem efeitos de sentido por meio de sujeitos histórico-sociais e sua conversão em monumentos considera uma análise a partir de suas condições de produção. Desse modo, o exame das materialidades discursivas deverá atentar para: a) o jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes em uma dada temporalidade; b) a produção que está submetida a procedimentos que controlam,

¹⁷ Segundo Foucault, uma prática discursiva é "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (Foucault, 2008b, p. 133)

selecionam, organizam e redistribuem o que pode ser dito; e c) o lugar em que saber e poder se articulam para a legitimação dos enunciados.

Em suma, a análise dos *corpora* deve levar em conta as condições políticas, econômicas e sociais de emergência dos enunciados e a articulação entre eles em um dado período. Faz-se necessário refletir sobre a condição de existência desses discursos, do que pôde ser dito, limitado, controlado e do que pôde ou teve que ser silenciado, sobre o conjunto de já-ditos que se relaciona a uma memória discursiva, sobre as relações de saber e poder, bem como os processos de subjetivação que tais relações engendram.

A partir dos *corpora* delineados e da metodologia arqueogenealógica descrita anteriormente, selecionei todos os enunciados referentes ao ensino de línguas estrangeiras. Esse recorte possibilitou estabelecer relações entre o ensino de línguas estrangeiras no contexto do capital e os intrincados processos de mercantilização da educação. Dessa forma, foi possível exhibir e compreender as “lutas entre forças em conflito, as redes de contingência” (Gregolin, 2007a, p.110) que os fizeram emergir em um dado momento histórico.

Em um segundo momento, examinei as condições de produção das Leis Federais nº 13.415/17 e nº 14.945/24, e da BNCC como dispositivos escolares que, em seus enunciados, expressam, por meio de mecanismos de regulação e controle próprios da racionalidade neoliberal, estratégias de condução das condutas e produção de subjetividades alinhadas aos imperativos do mercado.

Em seguida, analisei os embates discursivos materializados durante a sessão legislativa na Câmara dos Deputados, buscando compreender como esses discursos reforçaram, contestaram ou reconfiguraram as práticas e políticas educacionais em questão. A análise permitiu identificar as tensões e os interesses em jogo, revelando como determinados discursos são legitimados enquanto outros são marginalizados no processo de formulação das leis e diretrizes educacionais. Ademais, desvelaram uma vontade de verdade que, igualmente reconhecida pela coletividade, posiciona a língua inglesa como a única capaz de transformar e ascender socialmente os indivíduos na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que contribuem para a invisibilização e silenciamento as demais línguas estrangeiras, assim como seus respectivos professores.

Na sequência, debrucei-me sobre as consequências dessas verdades nos enunciados da atual matriz curricular implementada pela Rede Faetec/RJ, buscando elucidar, sob a ótica do saber-poder, como os sujeitos - alunos e professores - são classificados, separados, silenciados e invisibilizados por meio de técnicas disciplinares e de controle no âmbito da

governamentalidade neoliberal.

Finalmente, não apenas em nível de conclusão, mas também como uma provocação, investiguei o processo de (des)sujeição dos professores de Línguas Estrangeiras da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, uma das unidades de Ensino Médio da Rede Faetec/RJ, onde atuo como professora. Essa análise foi conduzida sob a perspectiva da governamentalidade, buscando compreender como nós negociamos, resistimos ou nos submetemos aos mecanismos de poder e controle que permeiam nossas práticas e identidades profissionais na atualidade. A escolha dessa escola específica justifica-se por dois motivos principais: primeiro, por ser meu local de atuação profissional, o que proporciona um acesso privilegiado aos dados e à dinâmica interna; segundo, pela inviabilidade prática de abranger todas as unidades da rede, considerando os limites de tempo e escopo estabelecidos para a pesquisa. Essa delimitação permitiu uma análise mais focalizada, centrada nas formas de conformidade ou resistência aos discursos hegemônicos que orientam o fazer pedagógico na atualidade.

2. A Estruturação das Seções

A intenção desta seção é proporcionar uma compreensão abrangente da organização e do conteúdo deste trabalho acadêmico. Com o intuito de executar todos os objetivos propostos, apresento de maneira concisa e esclarecedora o escopo e a finalidade de cada seção, destacando a relevância e a contribuição de cada parte para o conjunto desta pesquisa.

Na Seção *II - A Caixa de Ferramentas Foucaultiana* -, abordo os fundamentos teóricos da arqueogenealogia, dos Estudos Discursivos Foucaultianos em diálogo com a Nova História, a fim de estabelecer as bases conceituais necessárias para a compreensão desta tese. Discuto a metodologia arqueogenealógica proposta por Foucault, que busca investigar as condições de emergência dos discursos, as relações de poder que os atravessam e as formas como produzem efeitos de verdade. Além disso, exploro os conceitos de enunciado, arquivo e dispositivo, que são fundamentais para o entendimento da noção de governamentalidade, base para a análise dos discursos presentes nas Leis nº 13.415/17 nº 14.945/24, na BNCC e na Matriz Curricular da Rede Faetec/RJ.

Na Seção *III - A Mercantilização da Escola* -, delinco as estratégias de governamentalidade exercidas no sistema educacional brasileiro, desde a chegada dos jesuítas até o surgimento da racionalidade neoliberal. Apresento o surgimento do *homo*

economicus e a transformação da escola em uma empresa destinada à formação de capital humano, dentro de uma sociedade regulada por uma biopolítica que molda a vida das populações segundo os princípios de eficiência e produtividade inerentes aos processos econômicos. Essa abordagem me permite compreender como a escola se alinhou progressivamente aos ditames do neoliberalismo, evidenciando a mercantilização do sistema educacional e suas implicações para a qualidade do ensino mediante a implementação de leis de orientação mercadológica.

Na Seção IV - *O Governo da Língua e as Políticas Linguísticas* -, discorro sobre as políticas linguísticas (PL) implementadas no Brasil a partir da década de 1990, com foco no ensino de línguas estrangeiras. Analiso o contexto de produção das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, bem como o *status quo* da língua inglesa na BNCC. Além disso, exploro como a hegemonia do inglês é sustentada por discursos neoliberais e interesses econômicos, que marginalizam a diversidade linguística e reforçam desigualdades sociais. Esses discursos, ao classificarem as línguas como "essenciais" ou "inúteis", consolidam práticas de poder que governam a língua, privilegiando o inglês como Língua Franca em detrimento de outras línguas, como o espanhol, e perpetuando uma visão utilitarista da educação.

Na Seção V - *O Novo-Velho Ensino Médio: da Lei nº 13.415 à Lei nº 14.945/24* -, aprofundo a análise do contexto histórico, político e social que culminou na reforma do Ensino Médio no Brasil. Investigo os argumentos que embasaram a emergência da Lei nº 13.415/17, bem como os discursos de resistência que impulsionaram a promulgação da Lei nº 14.945/24, esta última concebida como uma medida para atenuar os impactos da reforma inicial. Em seguida, examino os debates discursivos materializados durante a votação da reforma na Câmara dos Deputados, com ênfase nos argumentos mobilizados a favor e contra a inclusão do espanhol no currículo. Essa análise busca compreender como essas disputas não apenas definem, mas também hierarquizam o lugar das línguas estrangeiras, em especial do inglês e do espanhol, no cenário educacional brasileiro, refletindo tensões mais amplas sobre valorização, marginalização e poder no âmbito das políticas linguísticas.

No Seção VI - *A Rede Faetec/RJ*-, apresento o contexto histórico de criação das escolas técnicas no âmbito do Governo do Estado do Rio de Janeiro, traçando um panorama da ascensão e declínio do ensino da língua espanhola na rede. Além disso, examino a atual matriz curricular, destacando o silenciamento e a invisibilização dos professores de espanhol, bem como as relações de poder-saber que permeiam esse cenário. Por fim, exploramos as possibilidades de resistência que emergem nesse contexto, buscando

compreender como eu e os demais atores da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório negociam, contestam ou se adaptam às estruturas de poder estabelecidas.

Conforme o exposto, nesta tese de doutoramento, baseada no gesto teórico e analítico foucaultiano, anseio pela compreensão das condições que possibilitaram a emergência dos enunciados das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, com maior atenção aos discursos dos deputados que culminaram na promulgação dessa última. A análise busca entender como esses discursos, articulados no âmbito legislativo, produzem e reforçam as relações de poder e saber que configuram as políticas educacionais no Brasil, em particular no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Além disso, almejo identificar os desdobramentos e as implicações dessas diretrizes no ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio da Rede Faetec/RJ.

Considero fundamental a reflexão sobre como os discursos promovem a construção e a legitimação das verdades, isto é, dos saberes de uma determinada época pelo exercício do poder que incide sobre todas as relações humanas. Tal percepção e conhecimento é essencial para a formulação de alternativas que promovam o plurilinguismo, a interculturalidade e um modelo educacional mais reflexivo, crítico e emancipatório para os discentes da educação básica.

Vale destacar que a linguagem empregada neste estudo buscou ser a mais didática possível visando não apenas atender às exigências da comunidade acadêmica, mas também tornar o conteúdo mais acessível e compreensível para um público mais amplo, para além dos limites da academia. Meu objetivo é fomentar a participação ativa nessa discussão, contribuindo tanto para a ruptura de paradigmas estabelecidos quanto para a construção de entrelaçamentos teóricos capazes de inspirar ações positivas e promover mudanças educacionais tão necessárias e urgentes na atualidade.

II

A CAIXA DE FERRAMENTAS

FOUCAULTIANA¹⁸

Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever (Foucault, 2008a, p.20).

Foucault revolucionou a história, e essa revolução enfatizada por Veyne (1995) torna-se essencial para a compreensão desta pesquisa, uma vez que fatos históricos e sequências cronológicas relacionados à narrativa da “evolução” do ensino de língua espanhola permeiam este estudo. Em conformidade com Foucault (2008a), no entanto, não me limitei a documentar uma história que segue uma sequência progressiva, linear, contínua, senão as rupturas, a incidência de interrupções, os deslocamentos e as transformações das racionalidades, ou seja, das ações orientadas de forma racional para alcançar um determinado fim (Avelino, 2016), e seus efeitos múltiplos nos sujeitos de determinadas épocas, em especial a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017.

Nesse sentido, objetivando contextualizar o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o da língua espanhola em nosso país, examinei os discursos referentes a esse tema recorrendo a sua historicidade, ou seja, à conexão existente entre linguagem e história para a produção dos sentidos. Para tal finalidade, foi fundamental utilizar a *caixa de ferramentas* conceituais

¹⁸ Foucault utiliza a metáfora da *caixa de ferramentas* para ilustrar o emprego de seus estudos como categorias analíticas. Segundo o autor, todos os seus livros “podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor!” (Foucault, 2006d, p. 52).

construída por Michel Foucault (1984a) para que fosse possível pensar, experimentar e problematizar (Deleuze, 2017) as questões do mundo no qual vivemos. Mundo este atravessado pela relação existente entre os saberes e os poderes que nos constituem como sujeitos e que, de alguma forma, explicam quem somos nós hoje.

Para o cumprimento dessa proposta, revisei a história epistemológica da constituição da Análise do Discurso, doravante AD, objetivando o melhor entendimento das singularidades que antecederam e provocaram o surgimento da AD de perspectiva foucaultiana. Em um segundo momento, explorei alguns conceitos desenvolvidos por Michel Foucault em sua proposta Arqueogenealógica, com o objetivo de descrever e analisar o dispositivo escolar.

Dada a complexidade da AD foucaultiana, alicerce deste estudo, busquei desenvolver e apresentar uma escrita acessível, de modo a facilitar a compreensão para todos os pesquisadores e professores da educação brasileira, em particular aqueles da Rede Faetec/RJ, que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras e não compartilham da mesma linha teórica desta pesquisa. Desejo promover uma maior disseminação e compreensão das ideias apresentadas, incentivando o diálogo e a colaboração entre diferentes linhas de pesquisa e condutas pedagógicas. Acredito que tais ações enriquecem o debate acadêmico e contribuem para o aprimoramento das políticas e práticas de ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro.

1. O Nascimento da Análise do Discurso (com Foucault)

A Análise do Discurso, de orientação francesa, surgiu, segundo Maltby (1992) no final dos anos 1960 com Jean Dubois (1920-2015) – linguista francês – e Michel Pêcheux (1938-1983) – filósofo e linguista francês – ao instituir o discurso como novo objeto de estudo construído na relação entre língua e história, ou seja, na articulação entre os mecanismos sintático-semânticos, as formações sociais, as transformações históricas e as movimentações ideológicas para a produção dos sentidos (Mello, 2022). Cabe destacar que, até então, os linguistas se debruçavam nas reflexões e investigações relativas às dicotomias propostas por Ferdinand Saussure (1857-1913), considerado o fundador da Linguística Moderna.

A obra póstuma *O Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916 com base nas anotações feitas por Saussure e seus alunos durante os cursos ministrados entre os anos de

1906 e 1911, na Universidade de Genebra, é considerada “central para a edificação da linguística como ciência” (Fernandes; Sargentini, 2022, p. 55). Seus escritos inauguram a língua como objeto científico após uma larga abstração teórica e desenvolvimento de um método “capaz de imprimir rigor aos estudos linguísticos, até então orientados pela subjetividade ou pela inadequação do método empregado nas ciências naturais, a saber, um método adequado aos estudos sociais, o estruturalismo” (Rodrigues, 2008, p. 08).

Segundo Saussure, para descrever a linguagem, é fundamental compreender, dentre outras distinções, suas duas dimensões: a social, denominada *langue* e a individual, chamada *parole*. A *langue* é um produto da coletividade composta por “um conjunto convenções necessárias, adotadas pelo corpo social” (Saussure, 2004, p. 17) que permite o exercício da linguagem entre os indivíduos. Considerando as regras e abrangência social de uma língua, o linguista propôs considerá-la como o objeto de estudo da Linguística em detrimento da *parole*, em razão desta ser a execução da língua no nível individual, subordinada a fatores extralinguísticos, caracterizada por estilo e uso únicos e, dessa forma, não passível de análise.

De acordo com Uchôa (2003), as elucubrações sobre a linguagem sugeridas por Saussure foram mencionadas e desenvolvidas por linguistas de diferentes orientações teóricas e apesar de, inicialmente, haver sido rechaçada, a *parole* passou a integrar os estudos posteriores pelo entendimento da necessidade da articulação entre o sistema linguístico e seu uso efetivo e real para a análise da linguagem. A partir desse novo paradigma, segundo Gregolin (2012), surgiram vários estudos interdisciplinares que abordam a língua e sua exterioridade. Dentre eles, destaca-se a Análise do Discurso inaugurada por Michel Pêcheux a partir dos estudos de Saussure, Freud e da releitura althusseriana de Marx que serviram de base para o desenvolvimento da AD de viés pecheutiano (Gregolin, 2006).

Paralelamente, despontavam os estudos de Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, que teorizou sobre as relações existentes entre os saberes e os poderes presentes na história da sociedade ocidental com o propósito de entender os “diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura” (Foucault, 2014a, p. 118). Para tanto, suas reflexões se fundamentavam no entendimento de que o sujeito é “uma fabricação, uma construção realizada, historicamente, pelas práticas discursivas” (Gregolin, 2006, p. 59). Por esta razão, em conformidade com Gregolin (2006), embora a intenção de Foucault não tenha sido a construção de uma teoria do discurso, esta foi sendo delineada e encontrou um lugar central em suas investigações.

Os conceitos referentes à linguagem elaborados por Foucault foram de grande importância para o desenvolvimento da AD. Jean-Jacques Courtine, nascido em 1946, linguista e analista de discursos, ao sugerir a sua leitura, insere Foucault no interior da Análise do Discurso (Gregolin, 2006). Como resultado, evidencia a necessidade de uma reestruturação nas análises de ótica pecheutiana por efeito dos postulados foucaultianos, embora ressalte que “reler Foucault não é aplicá-lo à AD, senão trabalhar sua perspectiva” (Courtine, 2009, p. 82). Nasce, assim, a Análise do Discurso com Michel Foucault.

2. A Teoria do Discurso Foucaultiana

A obra de Michel Foucault está dividida em três categorias que compõem a base da problematização do pensamento foucaultiano: “o saber, o poder e o si” (Deleuze, 2017, p. 116). Destaco que esta divisão tem caráter unicamente didático, pois o autor rechaçava sua inscrição em “estruturas sólidas de pensamento” (Ströher, 2014, p. 16) e, por estar neste entrelugar nos campos dos saberes, intitulava-se um pirotécnico devido às provocações, questionamentos e reflexões que suscitavam e ainda suscitam de suas investigações.

De acordo com Gregolin (2006), na primeira fase, denominada arqueológica, Foucault “buscou compreender a transformação histórica dos saberes que possibilitaram o surgimento das ‘ciências humanas’”; na segunda fase, chamada genealógica, “tentou compreender a articulação entre os saberes e poderes”; na terceira, “investigou a construção histórica das subjetividades, uma ‘ética e estética da existência’” (Gregolin, 2006, p.54). Todas as fases foucaultianas almejavam compreender “a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (Foucault, 1995, p. 297), isto é, como se dá sua construção identitária (Gregolin, 2006) sendo o objeto de saber e poder sobre outros e sobre si. Nas palavras de Foucault:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise.

Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.

O primeiro é o modo da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na ‘grammaire générale,’ na filologia e na lingüística. Ou, ainda, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na análise das riquezas e na economia. Ou, um terceiro exemplo, a objetivação do simples fato de estar

vivo na história natural ou na biologia.

Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os “bons meninos”.

Finalmente, tentei estudar - meu trabalho atual - o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade - como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”.

Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. (Foucault, 1995a, p. 231-232).

No excerto mencionado, Foucault descreve o foco e a análise de sua pesquisa ao longo dos anos, evidenciando que seus esforços se concentraram na produção de uma história dos diferentes modos de subjetivação existentes na sociedade ocidental. O principal objetivo de sua investigação era compreender como os indivíduos se reconhecem, são definidos e categorizados dentro de certos contextos históricos e sociais por meio da constituição dos saberes e poderes de uma época determinada.

Para o autor, a transformação de seres humanos em sujeitos ocorre por meio de três modos distintos de objetificação. O primeiro envolve o desenvolvimento dos saberes científicos, que não apenas produzem conhecimento sobre os indivíduos, mas também moldam a maneira como são percebidos e compreendidos na sociedade. O segundo se refere às categorizações dos indivíduos em razão dos saberes que classificam e separam os “normais” dos “anormais”, permitindo que esses grupos sejam estudados e controlados por meio da intervenção de instituições sociais específicas, como os hospitais, as prisões e as escolas. Por fim, o terceiro que dedica-se a entender como os seres humanos se compreendem e se definem a partir de suas experiências e práticas sexuais.

Sendo assim, para compreender o processo de formação dos sujeitos, o estudo de Foucault é conduzido pela análise dos ditos e dos não ditos. E, no que concerne à linguagem propriamente dita, considerada o meio pelo qual se constroem as representações sobre o mundo e os sujeitos, Foucault elaborou um livro que provocou mudanças significativas na Análise do Discurso praticada na França. Sua contribuição não se limitou à formação de uma teoria, senão à edificação de uma metodologia que busca compreender as interrelações de entre a língua e a história na constituição dos saberes que objetificam e constituem os sujeitos: *A Arqueologia do Saber* (1969).

2.1. O Método Arqueológico

Como já sinalizado anteriormente, a fase arqueológica do pensamento de Michel Foucault se caracteriza pela proposta de um método de análise de discursos que, sob determinadas condições históricas, possibilitam a instauração de determinados saberes na sociedade. Saberes que não devem ser entendidos apenas como uma soma de conhecimentos ou informações objetivas classificados em “verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes” (Foucault, 2000, p. 15), senão como uma construção histórica e social passível de variação temporal. Nas palavras do autor:

De acordo com Foucault, um saber pode ser definido como um: “[...] conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (Foucault, 2008b, p.204)

Em termos mais precisos, Foucault argumenta que um saber não é simplesmente um acúmulo de informações, senão uma construção que surge de práticas discursivas específicas. Essas práticas são moldadas por regras, normas e mecanismos (de poder) que, em uma determinada época, definem e delimitam tanto o que pode ser dito quanto quem tem a autoridade para dizê-lo. O saber, portanto, é dinâmico, na medida em que se estabelece e se transforma ao longo do tempo.

No contexto desta investigação, os saberes relacionados à educação contemporânea refletem e consolidam pensamentos neoliberais, que valorizam e priorizam a eficiência e adaptabilidade ao mercado. Como resultado, são elaboradas novas políticas educacionais que, em seus enunciados, enfatizam a importância de conhecimentos técnicos e pragmáticos. Essas políticas, alinhadas aos interesses econômicos, acabam por negligenciar uma formação educacional mais ampla e crítica, ao redefinirem quais outros saberes devem ser considerados válidos e necessários para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Para compreender a formação dos saberes e as regras que, em momentos específicos

da história, os tornaram possíveis, bem como a construção dos sujeitos por meio dos discursos, Michel Foucault desenvolveu diversos conceitos que fundamentam suas investigações na obra *A Arqueologia do Saber* (1969). Dada a relevância de suas reflexões e pesquisas, apresentamos, a seguir, algumas das noções desenvolvidas pelo autor, as quais servirão como alicerces teóricos para o movimento analítico.

2.1.1. Língua, Enunciado e Discurso

A emergência e a transformação dos saberes de uma época bem como sua relação com a produção de representações sobre o mundo e os sujeitos que nele habitam, ocorrem pela interdependência entre língua e história, ou seja, pelo discurso. Antes de me dedicar à noção de discurso, faz-se necessário, todavia, recordar que a língua, na concepção saussureana, compreende um sistema formado por signos linguísticos que reúnem o significante (imagem acústica e manifestação fônica) e o significado (representação mental sobre algo), mas não considera, para fins de análise, o “modo como os signos se articulam em seu meio em um determinado momento histórico, político, econômico e social” (Lopes, 2017, p 20).

De maneira análoga a Saussure, Foucault concebe a língua como um sistema, “um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos” (Foucault, 2008a, p. 30). No entanto, por abarcar muito mais que o aspecto linguístico, uma vez que “sofre determinação de elementos de outra ordem, exteriores à língua” (Fernandes; Sargentini, 2002, p. 59), a análise deve ser realizada no nível do discurso. Assim, a produção dos sentidos - e também dos sujeitos - ocorre por meio do exercício da função enunciativa, ou seja, mediante as condições que permitem o aparecimento de um determinado enunciado e não outro em seu lugar. A língua, nesse caso, é apenas a materialidade necessária para a sua existência. De acordo com Foucault, um enunciado pode ser definido como

[...] um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a

enunciados que o precedem e o seguem. (Foucault, 2008a, p. 31- 32).

Nesta perspectiva, o enunciado se configura em uma prática social determinada historicamente e se difere da língua por estarem em distintos níveis de existência. O primeiro emerge em um tempo e um espaço próprios e são moldados por um sujeito com gestos, voz e lugar social únicos. A língua, em contrapartida, é um sistema que existe unicamente para possibilitar a aparição dos enunciados. Nas palavras de Foucault:

É evidente que os enunciados não existem no sentido em que uma língua existe e, com ela, um conjunto de signos definidos por seus traços oposicionais e suas regras de utilização; a língua, na verdade, jamais se apresenta em si mesma e em sua totalidade; só poderia sê-lo de uma forma secundária e pelo expediente de uma descrição que a tomaria por objeto; os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Se não houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua). A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais. Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas. Mas basta, então, que os signos de uma língua constituam um enunciado, uma vez que foram produzidos (articulados, delineados, fabricados, traçados) de um modo ou de outro, uma vez que apareceram em um momento do tempo e em um ponto do espaço, uma vez que a voz que os pronunciou ou o gesto que os moldou lhes deram as dimensões de uma existência material? Será que as letras do alfabeto por mim escritas ao acaso, em uma folha de papel, como exemplo do que não é um enunciado, será que os caracteres de chumbo utilizados para imprimir os livros - e não se pode negar sua materialidade que tem espaço e volume -, será que esses signos, expostos, visíveis, manipuláveis, podem ser razoavelmente considerados como enunciados? (Foucault, 2008a, p. 95-96)

Nessa citação, Foucault enfatiza que a língua só se torna perceptível por meio das produções linguísticas que ocorrem em momentos específicos e em contextos determinados. Embora a língua exista como um sistema independente, a produção de sentido ocorre somente quando os signos são organizados e articulados em um tempo e espaço dentro de um contexto discursivo. Dessa forma, a concepção da língua como um sistema autônomo e estável que pode ser compreendido por meio do estudo de suas regras e convenções internas, como proposto por Saussure, é deslocado por Foucault para uma mais ampla que considera suas implicações sociais, históricas e políticas. Nesse sentido, a análise não deve ser

realizada meramente pela perspectiva linguística, senão pelas as práticas discursivas reais que possibilitam a compreensão dos enunciados que formam o discurso.

Diante do exposto, retomo o termo discurso. Segundo Sargentini, este termo se apresenta ao longo das investigações feitas por Foucault “por meio de um vocabulário técnico cambiante: o que Foucault nomeou discurso em *A Arqueologia do Saber*, em outros momentos chama também de práticas discursivas” (Sargentini, 2022, p.100) que podem ser definidas como um conjunto de enunciados constituído por

regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2008b, p. 133).

A função enunciativa refere-se ao conjunto de regras e condições de existência que possibilitam a produção do discurso. Tal discurso não apenas reproduz a realidade, mas a constrói, ao delimitar o que pode ser dito, mantido, transformado, excluído ou silenciado. Ademais, a função enunciativa define as circunstâncias sob as quais certos discursos se institucionalizam, tornando-se verdades aceitas e legitimadas, que regulam comportamentos e identidades.

São essas condições de exercício da função enunciativa que Foucault (2008a) diz ser necessário descrever, apresentando suas possibilidades de produção, as diferentes formas de encadeamento, as ordens de importância, a relação com os já-ditos, as continuidades e, sobretudo, as rupturas. Nesse sentido, considerando a correlação existente entre tempo, espaço, língua, enunciado e discurso torna-se fundamental o entendimento do conceito de história pelas lentes foucaultianas.

2.1.2. Foucault e a História

Desde o início desta seção, destaquei a importância da história em conjunção com o linguístico para a produção de sujeitos e sentidos. Cabe salientar, todavia, que não estou me referindo à história de enfoque tradicional, positivista, que pode ser compreendida como um processo contínuo e progressivo, “que volta a sua atenção para os longos períodos e acentua a alternância entre equilíbrios, regulação e continuidades” (Sá, 2017, p.152). Sendo assim, para que se possa efetivar uma descrição dos discursos de maneira arqueológica, é necessário abandonar o pensamento clássico sobre o que Foucault chama de história das ideias, recusar

de forma sistemática seus postulados e procedimentos na “tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram”(Foucault, 2008a, p. 156). E a justificativa para esta recusa reside no fato de a história tradicional não abranger os “vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias ideologias” (Foucault, 2008a, p. 05).

Para melhor compreender a importância dessa proposta para a análise dos discursos, considero ser de grande valia que eu me reporte, e também conduza o leitor, aos estudos relacionados ao movimento teórico-históriográfico iniciado, na França, pela Escola dos Annales, principalmente, por sua terceira geração, denominada “Nova História”. O novo paradigma proposto pelos historiadores dessa corrente substitui, em concordância com Sá (2017), a narrativa tradicional de acontecimentos pelo foco na história-problema, incorpora as histórias social e econômica à história política, promove a interdisciplinaridade e aproxima “o conhecimento histórico de um conhecimento cientificamente conduzido” (Milanez; Santos, p.4, 2022). Nessa perspectiva, a história deve questionar o passado a partir dos conhecimentos do tempo presente ao considerar a “interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os acontecimentos” (Burke, 1991, p.55)

Jacques Le Goff (1924-2014), historiador, integrante da terceira geração da Escola dos Annales e autor de textos e manifestos que o consolidaram como líder e representante da Nova História (Barros, 2013, p. 202), relata que Michel Foucault, em uma discussão sobre história durante a participação de ambos em uma série de emissões de rádio, teria lhe dito: “você (Le Goff) sabe que, no fundo, a história pela qual me interessa é a sua. É aquela dos Annales, aquela de Braudel, aquela de Emmanuel Leroy Ladurie, a sua” (Le Goff, 2003, p. 202). Por esta razão, sinalizamos a influência e o estreito diálogo estabelecidos entre os historiadores e Foucault sobre os novos modos de ver e fazer uma “nova história”.

Dito isto, nesta pesquisa, concebendo a proposta feita pela Nova História e também por Foucault (2008a), adoto a concepção de história que renuncia a linearidade histórica tradicional e se volta para a dispersão, para os acidentes, para a descontinuidade (Sá, 2017), para o acaso das transformações que ocorrem em um tempo e espaço definidos. Assim sendo, “a história passa a ser um ponto de vista sobre um acontecimento e não uma verdade já estabelecida; a história se pauta na interpretação e não é, jamais, uma produtora de verdades” (Sá, 2017, p. 160). Para trabalhar sob essa ótica, é necessário abandonar a ideia de que um documento histórico apresenta uma narração cronológica “interessada em reconstruir o ‘real’” (Gregolin, 2012, p. 53) e compreender que este “real” é o produto de uma escrita

baseada no desejo pelo verdadeiro que, de uma certa forma, ignora as diversas interpretações possíveis para uma mesma materialidade discursiva. Também é fundamental que a análise histórica focalize não somente os documentos oficiais que, pela tradição do fazer história, contavam os “grandes feitos” dos “grandes homens”, senão em outras materialidades que expressam opiniões e experiências de pessoas comuns (Sá, 2017). Nas palavras de Foucault,

a história que perseguimos não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, obstina-se em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam. Porque nossa identidade, bem frágil, que tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, não passa de uma paródia: o plural a habita, inumeráveis almas nela disputam; sistemas se entrecruzam e dominam uns aos outros. Quando estudamos a história não podemos nos sentir felizes, mas, sim, tristes, porque não abrigamos em nós uma alma imortal, mas muitas, muitas almas e todas elas terrivelmente mortais (Foucault, 1984a, p. 32).

De acordo com o fazer histórico tradicional, os documentos são registros oficiais que materializam pontos de vista também oficiais. No entanto, por não reconstruírem “a atitude dos hereges e dos rebeldes” (Sá, 2017, p. 161) e serem orientados “para a formação e propagação de certos conhecimentos” (Ströher, 2014, p. 18), foram alvo de críticas que viabilizaram a revolução iniciada pela Escola dos Annales. Desse modo, os historiadores da Nova História, assim como Foucault, sugeriram que os documentos fossem transformados em monumentos pois, desta maneira, no que tange ao método arqueológico, a análise poderia ultrapassar a superficialidade dos discursos e buscar “nas condições de sua produção histórica, a sua intencionalidade inconsciente, o discurso subterrâneo que lhe está subjacente” (Gregolin, 2012, p. 55) e as redes discursivas que eternizam determinadas imagens de uma sociedade histórica. Nas palavras de Foucault:

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando

um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia para a descrição intrínseca do monumento (Foucault, 2008a, p.8).

O ato de descrever um monumento intrinsecamente significa que devemos considerá-lo a partir de uma grande possibilidade de leituras e não como um conjunto de textos estáticos acumulados por uma sociedade que espera o "milagre eventual da sua ressurreição" (Foucault, 2008a, p. 147). Nas palavras de Foucault:

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade, nem qual seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no seu interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente e não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (Foucault, 2008a, p. 07).

A conversão dos documentos em monumentos sugere, de acordo com Foucault (2008a), que os enunciados concretizados devem ser tratados não apenas como signos linguísticos que remetem a conteúdos ou a representações, uma vez que não se limitam a designar coisas, senão como práticas que formam os objetos de que falam. Estes objetos constituem o arquivo, não os estudados no âmbito da arquivologia que refletem a memória coletiva. Arquivo, pela ótica foucaultiana, pode ser compreendido como todos os sistemas de enunciados possíveis (sistema de enunciabilidade) em um tempo e espaço definidos, isto é, como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2008a, p.147) em detrimento de outros. Nas palavras de Foucault,

todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo [...] o arquivo define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados [...] e faz aparecerem as regras de uma prática subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados (Foucault, 2008a, p. 146-147).

No entanto, cabe ressaltar que este acúmulo de enunciados não pode ser entendido como a soma de todos os textos armazenados por uma determinada cultura com o objetivo de registrar e conservar os discursos que (re)ativam uma memória social, como já dito anteriormente. Para Foucault, um arquivo é

o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (Foucault, 2008a, p. 147).

Sob este prisma, um arquivo não é inerte e não aguarda ser ressuscitado milagrosamente (Foucault, 2008a). Ele é constituído por enunciados regulares que, na dispersão histórica que lhe é própria, se conectam por um mesmo tema, por um campo conceitual, por uma determinada positividade. Assim sendo, deve considerar a sua formação discursiva (FD), ou seja, o conjunto de enunciados que não possuem um *a priori* histórico, uma origem comum, porém, se articulam pelas regras de formação, pelas condições que viabilizam seu surgimento em uma determinada época. Nas palavras de Foucault, temos uma FD, nos casos em que pudermos descrever,

entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (Foucault, 2008a, p. 43).

O conceito de FD e de arquivo elaborados por Foucault se limitam aos discursos efetivamente pronunciados (Foucault, 2000), portanto, ao excluir os não ditos, o método arqueológico passa a não contemplar todos os questionamentos emergentes. Em vista disso, Courtine (2013) propõe uma reinterpretação da concepção de formação discursiva que passa a reunir “não somente as palavras, mas igualmente coisas, e os olhares que as captam” (Gregolin, 2015, p.12) No que diz respeito à noção de arquivo, o acúmulo dos discursos (Foucault, 2000), os ditos sob certas condições históricas devem ser descritos abrangendo tanto o aparecimento quanto o apagamento de enunciados atendendo a uma dinâmica na qual o poder está intrinsecamente inserido. Dessa forma, pode-se inferir que há um deslocamento da análise do arquivo que passa a ser feita mediante a observação da presença de um algo a mais “e é esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 2008a, p. 54 -55). Esse “mais”, que necessita ser exposto e descrito, não se refere apenas aos ditos, mas também aos não ditos, às práticas não discursivas que, simultaneamente, silenciam ou promovem o surgimento dos discursos.

Essa nova perspectiva marca o início da segunda fase da obra foucaultiana: a genealógica. Período que pode ser compreendido como uma ampliação da fase anterior por incluir à análise dos saberes de uma época as estratégias e táticas de poder que possibilitam a emergência e legitimam os discursos. Sob esta ótica, os monumentos se constituem, historicamente, como um “produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1992, p.545). Sendo assim, é função do analista contextualizar o documento, buscar suas condições de produção, sua intencionalidade, considerar a conexão existente entre saberes e poderes e interpretá-lo para compreender “a forma como a sociedade se representa” (Gregolin, 2006, p.168) fundamentado, de agora em diante, pelo viés da arqueogenealogia, como veremos a seguir.

2.2. O Método Arqueogenealógico

A conjunção das problematizações e reflexões feitas nas fases arqueológica e genealógica constituem a - já citada - Arqueogenealogia. Podemos compreendê-la como um referencial teórico-metodológico fruto do campo da Análise do Discurso com Michel Foucault que busca, segundo Gregolin (2008, p. 12), “interpretar ou fazer a história do presente” por meio das transformações históricas que foram e são “as responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas”.

A obra *A Ordem do Discurso* (1971) é considerada o limiar entre as fases arqueológica e genealógica do autor e apresenta uma grande reflexão sobre as relações de poder existentes entre os indivíduos que possibilitam o aparecimento, o controle e a circulação dos discursos. Segundo Foucault, a função da Genealogia seria a de “dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, formal e científico” (Foucault, 2019, p.11).

As pesquisas subsequentes, expandiram o enfoque dado aos mecanismos de poder e sua conexão com o saber por um viés nunca antes estudado na história (Foucault, 1984a). Como nos informa Foucault:

Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem (Foucault, 2010, p. 11).

Vale destacar que, segundo Castro (2009), Foucault não desenvolveu de forma sistemática uma teoria do poder, senão uma série de análises sobre seu funcionamento. Dentre sua vasta produção, destacam-se, nas linhas que se seguem, algumas dessas perspectivas, sob o viés do poder, que são essenciais para esta investigação.

Durante a década de 1970, Foucault discorreu sobre as práticas disciplinares que a sociedade moderna emprega para controlar, classificar, segregar e submeter os corpos com a finalidade de convertê-los dóceis e úteis à sociedade por meio de um discurso de racionalidade (Revel, 2005). Essas práticas, descritas na obra *Vigiar e Punir* (1975), operam mediante uma contínua vigilância e padronização de comportamentos, legitimados por um discurso de racionalidade científica. Foucault constata que, ao invés de recorrerem em formas explícitas de coerção, as sociedades modernas internalizam o controle nos indivíduos por meio de instituições como escolas, fábricas, hospitais e prisões, que funcionam como mecanismos de poder difuso. Esse poder disciplinar, incorporado no cotidiano, tenciona maximizar a utilidade dos corpos enquanto os submete a uma ordem social que os molda e regula, sempre sob a justificativa de racionalidade e progresso.

Posteriormente, a partir dessas análises, surge a “ideia de que nossa sociedade se organiza em uma *microfísica do poder*¹⁹” (Gregolin, 2015, p.09), uma vez que seu exercício se dá tanto vertical como horizontalmente e penetra de maneira profunda e sutil em toda a trama social (Foucault, 1984a, p. 42). No mesmo período, o autor desenvolve o conceito de governamentalidade que, em seu sentido estrito, designa os procedimentos e as táticas de poder, de governo sobre os outros, que possibilitou o desenvolvimento de uma série de saberes que conduzem a população para alcançar fins específicos (Foucault, 2008b).

As formas de exercício do poder mencionadas anteriormente são relevantes para esta pesquisa de doutoramento, visto que se configuram como uma ferramenta de análise arqueogenealógica que possibilita explicar a produção dos saberes sobre o ensino de línguas estrangeiras na atualidade. Assim sendo, operar com a caixa de ferramentas foucaultiana é considerar que as relações de poder são inerentes às práticas discursivas e buscar compreender, de acordo com Gregolin (2016a), o como e o e o porquê do aparecimento e da transformação de saberes e sua relação com os processos de subjetivação, ou seja, é preciso analisar não apenas o que os homens dizem, mas também o que fazem.

¹⁹ A Obra *Microfísica do Poder*, publicada em 1977, é uma coletânea de artigos, cursos, entrevistas sobre o funcionamento do poder nas sociedades modernas.

É oportuno, neste momento, explicitar que não é o objetivo esgotar ou reduzir todas as discussões, reflexões e conceitos relativos à arqueogenealogia foucaultiana em uma única seção. Por sua complexidade, as noções que fundamentam esta investigação podem ser melhor compreendidas se mobilizadas de acordo com as necessidades no decorrer da análise. Por esta razão, discorro, de forma sintética, sobre conceitos essenciais que serão utilizados para a apresentação e movimento analítico do dispositivo escolar sobre o ensino de línguas estrangeiras em território nacional.

2.2.1. Da Episteme ao Dispositivo

Como já dito antecipadamente, a perspectiva de análise do dizer e fazer dos homens marca a transição da fase arqueológica para genealógica e traz consigo uma ampliação, não abandono, dos conceitos elaborados no primeiro momento (Dreyfus e Rabinow, 1995). Segundo Castro (2009), o saber da arqueologia precisava situar-se no âmbito das lutas da genealogia. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma interdependência entre o saber e o poder, e esta conexão impede que sejam compreendidos ou analisados isoladamente, pois um exame adequado deve considerar não apenas as práticas discursivas, mas também as não discursivas. Dentro desse contexto, o objeto da descrição arqueológica, a episteme, de caráter exclusivamente discursivo, é ampliado para o dispositivo, objeto de estudo genealógico.

O conceito de dispositivo foi dado por Michel Foucault em uma entrevista sobre a história da sexualidade, compilada no livro *Microfísica do Poder* (1984a) e, quando questionado sobre qual seria o sentido e a função metodológica do vocábulo no interior de suas investigações, afirmou que o termo poderia ser compreendido como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1984a, p. 138)

Sob tal perspectiva, a noção de dispositivo passa a “sintetizar e reunir as grandes categorias que sustentam a analítica foucaultiana” (Gregolin, 2015, p. 12) e torna-se o instrumento de análise dos discursos com o propósito de entender a produção dos sentidos, das verdades e dos modos de vida de um tempo e espaço determinados.

De acordo com Foucault (1984a), a heterogeneidade constitutiva do dispositivo colabora para a formação de uma rede que, fundamentada no poder e na sua relação com os saberes, deve ser analisada como elemento de um sistema estratégico no qual precisam ser observados os meios empregados, a racionalidade utilizada para o alcance dos objetivos, os modos de ação dos sujeitos em relação aos demais e as formas de enfrentamento que buscam responder a uma emergência de um dado momento histórico. Nas palavras do autor, um dispositivo

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (Foucault, 1984a, p. 139).

Esse poder, que inscreve o dispositivo em uma arena de disputas por um saber, deve ser compreendido como uma relação de forças que não se reduzem à violência, mas que se manifestam por meio de ações sobre outras ações. A produção dessas reações que podem “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...” (Deleuze, 2008, p. 119-120) caracterizam a relação saber-poder como um mecanismo estratégico.

De acordo com Veyne, o “poder” a que se refere Foucault pode ser compreendido como:

a capacidade de conduzir não fisicamente os comportamentos alheios, de fazer as pessoas andarem sem colocar os pés e pernas delas na posição adequada. É a coisa mais quotidiana e mais partilhada; há poder na família, entre dois amantes, no escritório, no ateliê e nas ruas de mão única. Milhões de pequenos poderes formam a trama da sociedade, cujo liço é formado pelos indivíduos. Daí resulta que há liberdade em toda parte, uma vez que há poder em toda parte: constata-se que alguns se insurgem enquanto outros se deixam levar. (Veyne, 2011, p.167-168).

Assim depreende-se que o poder não está fixado em nenhuma estrutura social, não pertence a um determinado grupo, instituição ou ao Estado, senão está disseminado, em forma de micropoderes, em uma rede de relações (Deleuze, 2017) e práticas sociais que são constituídas historicamente. Nas palavras de Foucault, não se deve tomar o poder

como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras;

mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (Foucault, 1984a, p.103).

A compreensão do micropoder como algo que se irradia não somente de forma verticalizada, mas também horizontalizada, circulante, sem “donos”, afasta a concepção negativa de poder como algo que apenas controla, oprime, limita ou reprime. Pelo contrário, reconhece-se que o poder também pode criar, estimular e ampliar resistências. Nesse sentido, é importante destacar que o exercício dos poderes macro e micro é indissociável, “uma vez que eles nos governam e nos fazem governar de acordo com as práticas sociais e as vontades de verdade” (Lopes, 2017, p. 41).

Essa questão é de suma relevância para este trabalho, pois o foco de análise se concentra em documentos oficiais. Portanto, em conformidade com todo o desenvolvido nesta seção, não é suficiente atribuir o mensurável êxito das prescrições das Leis nº 13.415 e nº 14.945 e da BNCC unicamente ao poder exercido pelas instâncias governamentais, ou seja, o poder “de cima para baixo”. Deve-se considerar que as práticas sociais e discursivas sofrem, igualmente, a ação dos micropoderes de forma ininterrupta e, por este motivo, são naturalizadas, internalizadas pelos sujeitos como verdades que não apenas sustentam as leis e diretrizes educacionais, mas promovem a elaboração de normativas já consideradas verdadeiras pelo senso comum.

Diante do exposto, proponho pensar sobre as relações de poder e saber da esfera político-educacional valendo-me de um dispositivo mais específico, o dispositivo escolar, um instrumento de análise que abrange a rede de escolas brasileiras, as instâncias governamentais da educação, as instituições de ensino, os enunciados das leis, decretos e

medidas administrativas que regem a educação em nosso país, os documentos pedagógicos, os currículos e matrizes escolares.

Cabe ressaltar que, embora o dispositivo escolar seja composto por elementos heterogêneos de práticas discursivas e não discursivas, ele apresenta uma regularidade baseada em um saber, em uma verdade delineada historicamente que assegura o exercício do poder por meio de variadas formas de gerência sobre os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Nesse sentido, para compreender os mecanismos pelos quais o poder se exerce e se perpetua no dispositivo escolar, faz-se necessária a análise do contexto econômico, político e social de ascensão do neoliberalismo, que possibilitou a mercantilização da educação. Essa análise permite identificar as estratégias empregadas para validar determinadas verdades e saberes em detrimento de outros, bem como as consequências dessa legitimação para a formação e desenvolvimento dos indivíduos na Rede Faetec/RJ.

III

A GOVERNAMENTALIDADE

E A MERCANTILIZAÇÃO DA ESCOLA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Foucault, 2013a, p. 41)

Esta seção aborda alguns acontecimentos históricos referentes às reformas educacionais no Brasil à luz dos estudos foucaultianos a partir da introdução do poder em suas análises. Trata do surgimento da sociedade disciplinar e a transição para o modelo biopolítico, além de apresentar o conceito de governamentalidade na atual sociedade de controle. O objetivo ao refazer este percurso na história é compreender a construção do processo de mercantilização da educação e suas implicações para as práticas pedagógicas e a formação de subjetividades no interior da relação saber-poder do dispositivo escolar.

Desde meados do século XVI, período em que os jesuítas exerciam um importante papel na socialização e educação da população local (Hilsdorf, 2003), o sistema educacional implementado no Brasil tem sido conduzido por meio de estratégias discursivas e práticas pedagógicas com o propósito de alcançar objetivos políticos específicos. Durante dois séculos a missão dos religiosos estava relacionada ao povoamento da nova terra e à conversão dos nativos ao cristianismo (Hilsdorf, 2003). Na metade do século XVIII, no entanto, com o advento do Iluminismo, do predomínio da razão sobre a fé, do crescimento da burguesia, do surgimento da lógica capitalista e da consolidação dos Estados Modernos, os interesses político-religiosos foram substituídos pelos do capital. A educação de cunho religioso foi interrompida para dar lugar a um pensamento “com predomínio dos valores econômicos do lucro mercantil” (Hilsdorf, 2003, p.05).

Nesse contexto, surge Marquês de Pombal, ministro de Portugal durante o reinado

de José I (1750-1777), que implementa uma série de reformas em várias áreas visando “garantir a felicidade e o bem-estar dos súditos” (Hilsdorf, 2003, p.16). Seu objetivo era reconstruir o império português e conquistar capital necessário para a transição da era mercantil para a industrial (Seco e Amaral, 2006) recorrendo às inovações sociais, políticas econômicas.

No que se refere às reformas educacionais, Pombal assumiu uma postura “antijesuítista” em defesa da “afirmação de uma autoridade real, civil, laica, sobre uma autoridade eclesiástica que viera até então mantendo e ampliando sua influência e seu controle [...] sobre a sociedade e o Estado” (Falcon *apud* Hilsdorf, 2003, p. 17). Desse modo, os jesuítas passaram a representar uma ameaça aos projetos reformadores devido à sua ampla influência em todos os setores da sociedade (Shigunov; Strieder; Silva, 2019). Como consequência desse conflito, foram afastados de sua missão educacional e expulsos tanto da metrópole quanto das colônias e a educação passou para as mãos do poder centralizador que exercia Portugal.

A principal providência em relação ao ensino de línguas foi estabelecer a obrigatoriedade da língua portuguesa e proibir tanto o ensino como o uso da língua tupi. Essa diretriz, aliada a muitas outras políticas educacionais, possuía a finalidade de integrar os indígenas à sociedade portuguesa e moldá-los de acordo com os interesses do Estado (Shigunov; Strieder; Silva, 2019). Para tanto, foram criados colégios direcionados às crianças indígenas a partir dos seis anos de idade, e os métodos disciplinares empregados permitiam a vigilância minuciosa das operações do corpo, realizando a sujeição constante e impondo uma relação de docilidade-utilidade (Foucault, 2013a, p.133).

O propósito de transformar “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (Foucault, 2013a, p. 143) provocou um processo de apagamento e homogeneização cultural do povo nativo. As meninas, ao nascer do sol, levantavam-se, higienizavam-se e oravam. Durante o dia se dedicavam à aprendizagem da língua portuguesa e aos serviços domésticos. Os meninos também tinham horários rigorosos distribuídos entre o estudo do português, as orações, a limpeza e a organização do espaço escolar, o preparo de alimentos e as visitas dos familiares. Punições eram aplicadas caso não cumprissem as regras ou falassem a língua materna, e por este motivo a vigilância era parte integrante do processo de produção de indivíduos submissos e funcionais (Foucault, 2013a).

Essa nova pedagogia, baseada em técnicas de repressão, adestramento e controle

foi retratada por Foucault na obra *Vigiar e Punir* (2013a) e caracteriza a sociedade dos séculos XVIII e XIX, denominada pelo filósofo como sociedade disciplinar. Esse novo modelo social retrata uma forma específica de poder, exercida por meio de táticas que normatizam, cerceiam e conduzem os indivíduos a serem economicamente produtivos dentro da coletividade. No entanto, a contínua reflexão realizada por Foucault (2019) no decorrer de suas obras resultou em um deslocamento de sua compreensão sobre como o poder estava sendo empreendido na sociedade. Foucault então aponta para uma nova tecnologia de poder que não se restringe apenas ao nível individual, mas que também abrange o âmbito populacional, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a integra e que não se dirige mais ao homem-corpo, mas ao homem-espécie, pois o poder é

[...] cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e na maneira de viver, e no ‘como’ da vida, a partir do momento em que, portanto, o poder intervém sobre tudo nesse nível para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências [...] (Foucault, 2019, p.208).

Essa nova tecnologia, que está relacionada ao aumento gradativo e à concentração populacional nas áreas urbanas, é denominada como biopoder, “uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer em uma massa viva” (Foucault, 2019, p. 297) por intermédio de mecanismos políticos que se inserem em uma estratégia geral do poder (Foucault, 2008b). Em outras palavras, o biopoder é elemento integrante de uma biopolítica para governar, causar a vida, pois “é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação. A morte é o limite, o momento que lhe escapa. Ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (Foucault, 1999, p. 151).

O exercício do biopoder está sempre associado a alguma forma de saber legitimado como verdadeiro que funciona como instrumento e justificativa (Furtado; Camilo, 2016) para o exercício de práticas disciplinadoras e normatizadoras que governam a vida de indivíduos e populações visando à produção de corpos economicamente ativos e politicamente dóceis. Dessa maneira, ao recuperar as reflexões acerca da época pombalina, constato que o biopoder desempenhou um papel fundamental na regulação da vida dos súditos na colônia por meio do estabelecimento de regulamentações políticas, dentre os quais destaco a miscigenação biológica (Garcia, 2007). Conforme apontado por Seco e Amaral (2006), havia a intenção de europeizar a população local, promovendo o casamento entre os

nativos e os portugueses para garantir um povoamento estratégico. O aumento da população sob o jugo português facilitava não apenas o controle das fronteiras, mas também assegurava a mão de obra para a exploração das riquezas do Brasil Colônia. Tais ações biopolíticas eram tidas como necessárias para a modernização da sociedade e desenvolvimento da economia portuguesa.

A reforma pombalina se manifestou de forma verticalizada, evidenciando o poder exercido pela coroa portuguesa. Embora este período seja descrito por muitos historiadores como “meio século de decadência e de transição” (Azevedo *apud* Hilsdorf, 2003, p. 27), é fundamental ressaltar que o exercício das formas de poder não deve ser interpretado exclusivamente como algo de caráter negativo, repressivo e limitador. De acordo com Hilsdorf (2003), a educação escolar durante e após a reforma era composta por um quadro rico e diversificado que evidenciava uma mentalidade ilustrada, responsável pela reforma da cultura e do ensino, dando novo rumo à educação “em termos de renovação metodológica, conteúdos e organização” (Hilsdorf, 2003, p.27). Portanto, o poder pode desempenhar um papel positivo ao promover condições que possibilitem a criação e viabilização de oportunidades e perspectivas para o avanço do desenvolvimento humano e social. Como bem diz Foucault,

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2013a, p.185)

Diante do exposto, pode-se afirmar que o sistema educacional brasileiro do século XVIII apresenta algumas semelhanças com o contemporâneo. A reforma educacional implementada por meio das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 reúne “maneiras de pensar e de se comportar” (Foucault, 2003a, p.13) de tempos passados que reverberaram ao longo do tempo e se fazem presentes nas práticas educacionais dos dias de hoje. A justificativa reside no entendimento de que esse documento jurídico educacional se configura em uma ação orientada por um poder emanado de instâncias superiores, com o objetivo de formar indivíduos úteis e produtivos conforme uma normatividade predefinida, valendo-se de técnicas disciplinares e biopolíticas. Assim como no período pombalino, a reforma atual silencia línguas, promove apagamento e homogeneização cultural, molda e conduz os sujeitos de acordo com os interesses de determinadas instituições por meio de técnicas de

controle dos outros e de si que caracterizam o que Foucault (2008b) denomina como governamentalidade. Assim sendo, torna-se basilar discorrer sobre a emergência desse conceito e sua relação com uma nova racionalidade política que surge após as reformas educacionais pombalinas, mais precisamente após a Independência do Brasil. Trata-se de analisar o contexto educacional não apenas pelo viés do governo individual, senão pelo das populações, com o intuito de compreender de forma mais abrangente os porquês e os efeitos da implementação das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 e sua conexão com a gradual transformação da escola em empresa em nosso país.

1. A Governamentalidade

A governamentalidade iniciou-se no século XVI no interior das instituições religiosas e estendeu-se por todo corpo social (Foucault, 2008b). Com a consolidação dos Estados Nacionais, as escolas se desvincularam das questões religiosas, e a arte de governar, por meio de técnicas que direcionavam as condutas humanas, ultrapassou a esfera restrita do monastério, das leis naturais e divinas e adquiriu uma dimensão política (Adverse, 2017).

O nascimento do Homem-máquina, representado por um corpo manso, manipulável, suscetível à submissão, à transformação e ao aperfeiçoamento (Foucault, 2013b), assim como o do Homem-espécie, entendido como um corpo vivente (Foucault, 1999), sujeito às práticas de biopoder e caracterizado por intervenções biopolíticas direcionadas não apenas para a manutenção, mas também para a regulação e regulamentação da vida de toda uma população (Foucault, 2019), evidenciam o exercício do poder subjacente à reforma educacional proposta e implementada durante o governo de Marquês de Pombal no contexto brasileiro.

Nesse período, as instituições escolares emergiram como espaços ideais para a produção de subjetividades dóceis, úteis e saudáveis, alinhadas com as expectativas sociais estabelecidas e fundamentadas na intrínseca relação entre o saber e o poder; no entanto, conforme apontado por Castro (2009), a insuficiência de instrumentos teóricos para a análise do poder exigiu deslocamentos que resultaram na ampliação do escopo de análise efetuada por Foucault. Por esta razão, foram desenvolvidas extensões conceituais que serão imprescindíveis para a análise do dispositivo escolar brasileiro e que estão materializadas nos enunciados dos cursos *Segurança Território e População* (1977/78), *Nascimento da biopolítica* (1978/79), *Subjetividade e verdade* (1980/81), *A hermenêutica do sujeito*

(1981/82), *O Governo de Si e dos Outros* (1982/83), *A Coragem da Verdade* (1984) e nos volumes II e III da *História da Sexualidade* (1984).

No primeiro curso, Foucault amplia a noção de biopolítica e introduz o termo governamentalidade, um neologismo destinado a analisar as diversas formas de governo dos homens que possibilitam a investigação da construção da subjetividade ocidental nas mais variadas instituições sociais. Nas palavras do filósofo, a governamentalidade pode ser definida como

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar 'governo' sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade', creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado' (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

Nesse sentido, compreendemos a primeira concepção de governamentalidade como a articulação entre a) as distintas instituições que desempenham funções importantes na estrutura da sociedade, tais como o governo, as escolas, as empresas, a família, entre outras; b) os instrumentos biopolíticos de proteção e regulação da vida; c) as táticas, estratégias e procedimentos utilizados para a implementação de leis, regras, ações com vistas a alcançar os objetivos previamente definidos pelas instituições; d) os saberes que envolvem a coleta de dados e estudos que legitimam certas verdades e fundamentam o desenvolvimento das ações e sua aplicação na população para alcançar objetivos econômicos específicos.

O segundo entendimento se refere ao governo dos homens ou coletividades. A noção de governo engloba duas perspectivas distintas. Inicialmente, conforme definido acima, caracteriza o governo dos outros, compreendido como "um conjunto de ações sobre ações possíveis" (Foucault, 2009, p. 237), que incitam, induzem, desviam, ampliam ou limitam as possibilidades nas quais os comportamentos dos sujeitos estão inseridos. A segunda perspectiva de governo não está expressa na citação anterior, todavia, foi incorporada à noção de governamentalidade após a análise do poder realizada por Foucault nos cursos

ministrados entre os anos de 1980 e 1984 e nos volumes II e III da *História da Sexualidade*. Até então, a obra foucaultiana estava estruturada em dois principais eixos: o do saber e o do poder. No entanto, a partir de 1980, um terceiro eixo emergiu, o da ética, que ocupa-se da noção do governo de si mesmo (Castro, 2009). Sob esse aspecto, torna-se possível conceber a governamentalidade também como “o governo de si por si na sua articulação com as relações como outro, como é encontrado na pedagogia, nos conselho de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida, etc.” (Foucault, 1995b, p.111). Trata-se de um governo que diz respeito às relações estabelecidas consigo mesmo em relação à moral e à dominação de prazeres ou desejos (Foucault, 1984b) que se caracteriza por uma racionalidade política calculada, elaborada, sistematizada e regulada pelo nascimento do Estado Moderno (Foucault, 2008b). Sob este enfoque, a condução de condutas ocorre no interior das instituições (política de governo dos outros) e forja uma necessidade de afeto, participação social e domínio de si (ética de governo de si). Como consequência, inseridos em práticas determinadas por uma racionalidade política neoliberal²⁰, os sujeitos tomam alguns saberes como verdades e estabelecem um processo de aceitação, sujeição ou de resistência à determinados discursos com valor de verdadeiros (Kroetz; Ferrano, 2019).

A terceira concepção foucaultiana sobre a mentalidade governamental recai sobre um Estado governamentalizado. De acordo com essa perspectiva, o Estado não se configura mais em um centralizador de todo o poder, senão como um dispositivo de poder que governa a partir da articulação dos saberes aos dispositivos de segurança (Castro, 2009). Dessa forma, o Estado pode administrar e controlar de maneira eficaz os recursos materiais e humanos, com vistas a alcançar uma variedade de objetivos relacionados às condições de vida que não devem ser reduzidas aos âmbitos jurídico e econômico. Ao adotar uma abordagem mais ampla e abrangente de governo, Foucault destaca a importância de considerar as múltiplas dimensões do poder e rompe com a visão tradicional da existência de um poder único e verticalizado que temo Estado como seu único agente. Posto isso, a arte de governar que, anteriormente, se pautava na razão de Estado e caracterizava um Estado organizado, forte, centralizador do poder, diplomático, militar, controlador e racional se transforma significativamente a partir do aparecimento e da modificação dos saberes da época, adaptando-se às novas racionalidades políticas e econômicas emergentes, nomeadamente o

²⁰ Fundamentado em Foucault, Castro afirma que “o neoliberalismo busca estender a racionalidade do mercado como critério para além do domínio da economia (à família, à natalidade, à delinquência ou à política penal)” (Castro, 2009, p 244).

liberalismo e o neoliberalismo.

O advento da racionalidade política liberal “por ocasião das novas formas de produção e das exigências econômicas” (Castro, 2009, p. 245), resultou na restrição das práticas estatais de governo em função de um Estado mínimo, ou seja, de uma ínfima interferência do Estado para garantir a liberdade do mercado, mas sem produzir distorções sociais” (Castro, 2009, p.243). Posteriormente, Foucault percebe um movimento contrário, ou seja, a racionalidade do mercado se estende para além do campo econômico e penetra nas mais variadas relações sociais, incluindo as escolas, caracterizando, assim, o neoliberalismo. As conjunturas liberal e neoliberal, impelem Foucault, em seu segundo curso, a prosseguir com os estudos referentes à governamentalidade, porém, desta vez, explorando as perspectivas do capital, que vinculam as práticas governamentais, em termos de valor e utilidade, às verdades estabelecidas pelo mercado (Foucault, 2008), conduzidas por dispositivos disciplinares e de segurança.

Sendo a interrelação entre as estruturas políticas e econômicas, a gestão do Estado e o modo de “dirigir a conduta de indivíduos e grupos” (Foucault, 1995a, p.133), bem como as próprias condutas, dedico a próxima seção à governamentalidade neoliberal e suas implicações na área educacional.

2. A Racionalidade Neoliberal e o Saber-Poder

As questões relativas ao neoliberalismo estão inseridas em uma série de análises realizadas em diferentes cursos e entrevistas conduzidas por Foucault, sobretudo nas aulas de 04 e 21 de março do curso intitulado *Nascimento da biopolítica* (1978/79). Nesse período, Foucault abordou, entre outras perspectivas²¹, o neoliberalismo estadunidense, anunciado no século XX, que apresenta-se como uma extensão do modelo liberal a todas as esferas da existência humana, ou seja, como uma ampliação da “lógica docapital a todas as relações sociais” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). O principal objetivo de Foucault era compreender a

²¹ Nas palavras de Castro, no curso O Nascimento da Biopolítica, “Foucault analisou o liberalismo como racionalidade política no Ordoliberalismo, o liberalismo alemão de 1848 a 1962, e o neoliberalismo americano da Escola de Chicago. No primeiro caso, tratou-se de uma elaboração do liberalismo dentro de um marco institucional e jurídico que oferecesse as garantias e limitações da lei, isto é, que mantivesse a liberdade de mercado, mas sem produzir distorções sociais. No segundo caso, no entanto, encontramos um movimento oposto. O neoliberalismo busca estender a racionalidade do mercado como critério para além do domínio da economia (à família, à natalidade, à delinquência ou à política penal)” (Castro, 2009, p. 244).

maneira pela qual somos governados e quais serão os futuros modos de governança, à luz de uma nova racionalidade governamental, que se manifesta “nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração do Estado, a conduta dos homens” (Foucault, 2000, p. 327).

O neoliberalismo, de acordo com Dardot e Laval (2016) é uma racionalidade que estrutura, organiza e conduz tanto a ação dos governantes quanto a dos governados baseada na livre concorrência do mercado e no modelo empresarial como forma de subjetivação. Nas palavras dos autores, “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17). Inscrita nas práticas governamentais e políticas institucionais, essa nova governamentalidade estimula a concorrência sistemática entre os indivíduos e constrói uma “subjetivação contábil e financeira” (Dardot; Laval, 2016, p. 31) que caracteriza o *homo economicus*, isto é, um “empresário de si mesmo” (Foucault, 2008b, p. 311). Um sujeito que, impelido a buscar a maximização de seus próprios interesses econômicos, passa a identificar-se como uma empresa, assumindo a responsabilidade de gerenciar e governar a si mesmo com a finalidade de acumular um capital de competências. Esse acúmulo favorece o aumento dos lucros e gera satisfações tanto imediatas quanto futuras. Segundo Laval, o *homo economicus* deve comportar-se

[...] de acordo com os imperativos da maximização dos investimentos em todas as áreas da existência: consumo, educação, saúde, amor, casamento, imigração, fecundidade, criminalidade, etc. Todas essas instituições, inclusive a família, são assimiláveis ao funcionamento de uma empresa, devendo combinar inputs escassos (tempo) e dispendiosos (aquisições), tendo em vista outputs específicos (Laval, 2020, p. 69).

O estímulo à fabricação do *homo economicus* está intrinsecamente relacionado à teoria do capital humano, compreendida, no interior da governamentalidade neoliberal, como uma ação biopolítica que age sobre a vida dos homens e produz trabalhadores empresários de si mesmos (Foucault, 2008b). Nesse contexto, o *homo economicus* não é mais o objeto de uma oferta e uma demanda, senão um sujeito ativo e racional, capaz de decidir se suas escolhas serão economicamente vantajosas ou não com base na relação custo e benefício. Assim sendo, o investimento em si mesmo e a sua constituição como capital humano ampliam a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, a produtividade e a

satisfação pessoal, mas também o expõe constantemente a riscos e o responsabiliza por seus eventuais fracassos (Dardot; Laval, 2016). Afinal, suas possibilidades de conduta, reações e modos de comportamento (Foucault, 2014b) se justificam, dentro da racionalidade neoliberal, no fato de ser um sujeito livre e, portanto, possuir autonomia sobre a gerência da própria vida.

Cabe ressaltar que a liberdade acerca das próprias práticas é relativa, pois o *homo economicus* precisa ser fabricado, fomentado e mantido “por meio de mecanismos sociais de assujeitamento que buscam reforçar o individualismo através da competição econômica” (Silva; Enoque; Borges, p. 11, 2019). Em outras palavras, a subordinação do *homo economicus* às técnicas de manipulação das condutas individuais e coletivas, inerentes à governamentalidade neoliberal, limita as suas práticas. Nesse sentido, há uma crença na liberdade de ser, pensar e fazer que entra em contradição com o que somos, pensamos e fazemos.

A produção de capital humano e a formação do *homo economicus* estão fundamentadas em uma governamentalidade que se efetua valendo-se de uma política social que individualiza, rementendo à noção de interesse. Segundo Avelino (2016), é o interesse que governa o mundo, “o interesse de ganhos, de lucro, de benefícios, de utilidades” (Avelino, 2016, p. 265). Dessa forma, a governamentalidade neoliberal incita o *homo economicus*

a perseguir seus interesses, a produzir riquezas úteis para si e para os outros e, por meio delas, a produzir sua felicidade, minimizando tanto quanto possível as inevitáveis perdas de liberdade que decorrem dessa maximização enquanto ação pública. Não convém substituir os homens em sua busca da felicidade, mas levá-los tanto quanto possível a produzir a felicidade de que são capazes (Laval, 2020, p. 58).

A busca pela felicidade e pelo bem-estar, no contexto neoliberal, está associada ao consumo e à acumulação de bens materiais e imateriais. Este último, sob minha perspectiva, se refere ao valor econômico do conhecimento e das habilidades dos indivíduos como parte de sua propriedade intelectual que, em um ambiente social competitivo, impulsionam estes mesmos indivíduos a aumentarem sua eficiência produtiva e, assim, gerarem maior renda. Na perspectiva de Bourdieu (2000), os bens imateriais aos quais me referi constituem um

capital simbólico²², um tipo de capital cultural que pode ser convertido em capital econômico por meio de algumas formas²³. Dentre elas, destaco a institucionalizada, que se evidencia pela obtenção de títulos escolares e acadêmicos. Logo, em concordância com Foucault (2008b), produzir capital humano implica realizar investimentos na área educacional, pois são os saberes quantificados, numa relação concorrencial entre os sujeitos, que determinam os melhores retornos econômicos. Nas palavras do autor,

Formar capital humano, formar, portanto, essas espécies de competência máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais (Foucault, 2008b, p. 315).

Sob esse prisma, compreendo que os investimentos educacionais se configuram em uma ferramenta indispensável no contexto do capital, uma vez que demandam “certos modos de educação dos indivíduos” (Foucault, 2010b, p.02) por meio da aquisição de certas aptidões e atitudes direcionadas à obtenção de ganhos. O sistema educacional molda, orienta e conduz o sujeito neoliberal por intermédio dos saberes, de regimes de verdade subordinados à economia, à lógica do mercado. Tais saberes estão respaldados por um discurso científico, são disseminados e controlados por discursos institucionais, estão submetidos aos constantes estímulos políticos e econômicos e encontram-se no centro dos debates políticos e das lutas sociais (Foucault, 2009). Logo, pode-se depreender que os saberes estimulam práticas conscientes e refletidas nos indivíduos por meio do governo de si e dos outros e com interesses puramente econômicos, caracterizando a racionalidade neoliberal.

3. A Transformação da Escola: da Disciplina ao Controle Neoliberal

Desde o período pombalino, as reformas educacionais implementadas, embora ainda

²² Bourdieu define capital simbólico como “[...] qualquer propriedade (qualquer tipo de capital físico, econômico, cultural, social) percebida por agentes sociais de forma a conferir algum valor à mesma.” (BOURDIEU, 1997, p. 108).

²³ Segundo Bourdieu (2000), o capital cultural apresenta-se sob três formas: a) a objetificada, exemplificada pelas obras de arte, músicas, livros, entre outros; b) a incorporada, que se refere aos conhecimentos de mundo e à bagagem social e cultural que formam os sujeitos; e c) a institucionalizada, como os títulos acadêmicos e escolares. Ressaltamos que essa última será a mais referenciada nesta tese, devido à relação existente entre os saberes adquiridos e legitimados por meio dos títulos escolares e acadêmicos, e o poder que eles conferem no contexto neoliberal.

não estivessem alinhadas à lógica neoliberal, serviam aos propósitos econômicos do Estado. Os dispositivos disciplinares e de segurança aplicados à população visavam construir uma nação mais forte economicamente por meio de corpos dóceis e úteis. O foco não se concentrava apenas no desenvolvimento intelectual dos indivíduos, mas também na capacidade de se tornarem trabalhadores produtivos e eficientes para a economia da nação.

Conforme dito previamente, a primeira reforma efetuada no sistema escolar brasileiro ocorreu após a expulsão dos jesuítas. Diversas medidas educacionais de caráter “civilizatório” foram implementadas no Brasil Colonial mediante dispositivos disciplinares que asseguravam o poder do Estado sobre o da Igreja.

No início do século XIX, durante o período Imperial, as ideias liberais chegaram ao Brasil e a educação passou a ser concebida como um dever do Estado. Em vista disso, o ensino primário, universal e gratuito foi determinado pela Constituição de 1824. Os ensinos profissionalizante, secundário e superior foram introduzidos no país, mas apenas a elite brasileira tinha acesso à educação formal ministrada nos dois últimos segmentos.

Em 1889, foi proclamada a República e, na medida que o capitalismo, a urbanização e a industrialização avançavam, a sociedade burguesa pressionava o novo governo em busca de uma reformulação do sistema educacional, visando à construção de uma nação ainda mais forte, produtiva, moderna e, sobretudo, laica (Carneiro, 2017). Para esse fim, a educação deveria abandonar o caráter propedêutico, dirigido ao preparo dos jovens para o ingresso no ensino superior, e responsabilizar-se pelo ensino republicano. Conforme aponta Hilsdorf (2003), a educação era, no imaginário republicano, a responsável por formar um homem progressista, um cidadão ativo e adequado à modernidade. Por esta razão, os ensinos elementar e profissional deveriam ser oferecidos às massas para que fosse possível solucionar os problemas sociais e econômicos por meio da integração e disciplina da população. Por outro lado, o ensino científico permanecia restrito às elites, pois do ponto de vista dos liberais, era necessário viabilizar “a formação das camadas médias da sociedade, mas contendo-as dentro de limites aceitáveis de ascensão social” (Hilsdorf, 2003, p. 71).

O projeto educacional republicano intencionava o desenvolvimento do país por meio do aumento da participação política da população. Sendo assim, a transformação dos súditos em cidadãos ativos, ou seja, em eleitores (Hildorf, 2003) se configurava em uma estratégia de controle social com a finalidade de reduzir o analfabetismo mediante a escolarização das massas (Gregolin, 2015). No entanto, a educação pública, reivindicada por determinados segmentos, fornecia apenas o conhecimento básico para o exercício do voto, caracterizando,

assim, seu viés utilitarista. O modelo educacional adotado, portanto, que seguia os padrões das elites econômicas (Gregolin, 2015), não tinha como objetivo proporcionar uma formação crítica e reflexiva que levasse os indivíduos a questionarem os sistemas político e social vigentes, corroborando a ideia de Hilsdorf (2003) de que a mobilidade social através da educação deveria ser restrita a poucos.

Ainda segundo Hilsdorf (2003), no início do século XX, as reformas educacionais propostas por Francisco de Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942) se caracterizaram por serem modernistas, antiliberais, centralizadoras, nacionalistas e autoritárias. O objetivo de ambas era o de (re)construir a nação por meio das práticas de controle e vigilância do dispositivo disciplinar, uma vez que as reformas anteriores não alcançaram tal propósito.

Quase 20 anos depois da reforma de Capanema, em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61), e as orientações liberais retornaram à educação com ideias privatistas e o desejo da descentralização do ensino. Nesta mesma década, mais precisamente após o golpe de 1964, a teoria do capital humano no campo educacional é importada dos Estados Unidos e começa a difundir-se em solo brasileiro por meio de agências financiadoras internacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), Banco Mundial²⁴, OCDE²⁵ (Organização para a Cooperação e Comércio), FMI (Fundo Monetário Internacional), entre outros. Esses organismos supranacionais, descritos por Noam Chomsky como “os novos senhores do mundo” ou “o poder no mundo de fato” (Chomsky *apud* Frigotto, 2020, p. 86), apresentam discursos que se fundamentam na concepção de que níveis mais elevados de escolaridade proporcionam e garantem a ascensão social (Hilsdorf, 2003), ratificando a existência de uma relação direta entre educação e o desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, incitados por tais discursos, os sistemas educativos adotaram reformas tecnicistas que possibilitavam o crescimento econômico e, como efeito, o progresso por meio da formação de capital humano.

²⁴ "O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era 'Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento' (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-Guerra" (Brasil, 2024).

²⁵ “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais” e educacionais por meio da parceria estabelecida com o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2024).

Conforme indicado por Hilsdorf (2003), durante o período de 1964 e 1968, foram firmados 12 acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência norte-americana USAID (*Agency for International Development*). Estes acordos tinham o propósito de “diagnosticar e solucionar os problemas da educação brasileira” a partir de uma “evidente mentalidade empresarial” (Hilsdorf, 2003, p. 124). Como resultado, as políticas educacionais implementadas no período do governo militar foram caracterizadas por medidas voltadas para o desenvolvimento, aumento da produtividade, eficiência mediante formas de controle e repressão.

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, houve a necessidade de elaborar uma nova Constituição e, para atender os princípios, as diretrizes e finalidades para a educação nacional estabelecidos na Carta Magna de 1988, foi indispensável a criação de uma nova LDBEN, publicada em 1996. Destacamos, ainda em conformidade com as reflexões feitas por Hilsdorf (2003), que a LDBEN nº 9.394/96, assim como suas predecessoras, tinha orientação mercadológica, tecnicista e individualista; contudo, devido à consolidação do modelo econômico neoliberal adotado pelo Governo Collor (1990), tais características ficaram ainda mais acentuadas nessa última versão. A transformação dos estudantes em consumidores do ensino e a dos professores em profissionais treinados e competentes que capacitam seus alunos para uma natural inserção no mercado de trabalho (Marrach, 1996) marcam as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 até os dias de hoje.

A educação de perspectiva neoliberal é orientada por práticas de governamentalidade empreendidas não somente pelo Estado por meio dos enunciados materializados nos documentos oficiais, mas também pelos discursos não oficiais da coletividade. Todos esses discursos, sustentados e igualmente produzidos por macro e micropoderes presentes no corpo social, ratificam a importância de tornar-se e reconhecer-se como um empresário de si mesmo, que consome, vende-se e tem seu valor atribuído ao acúmulo de saberes pelos quais se edifica como capital humano. Nesse cenário, a disciplina, a normatização, a vigilância, as formas de coerção e controle dos indivíduos não estão mais restritas às instituições que regem o sistema educacional. O macropoder exercido acontece de forma mais sutil e difusa, visto que incentiva o sujeito a autogerenciar-se e a autorregular-se em busca de seus interesses, alinhando-se ao ideal do *homo economicus*. Assim, forjar capital humano por meio da aquisição de saberes legitimados cientificamente e oferecidos por instituições educacionais é um aspecto da governamentalidade neoliberal que age de forma

continua sobre governados e governantes, ou seja, o exercício dos macro e micropoderes baseados nas verdades de uma época estimulam, incitam, disciplinam tanto a conduta da população como as próprias condutas, mas é flexível e adaptável às dinâmicas da realidade conduzidas e moldadas pelo capital.

Nesse contexto, característico do mundo capitalista, observa-se de maneira mais perceptível a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle em âmbito nacional. Esta noção foi introduzida por Deleuze (2008, 2019) nos anos 1990, embora o filósofo enfatizasse que a formulação inicial do conceito tenha sido cunhada por Michel Foucault (Deleuze, 2008) ao perceber que a manutenção do poder nos países industrializados já não se encerrava mais nos limites dos dispositivos disciplinares. Para Foucault,

Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina (Foucault, 2003a, p. 268).

Assim sendo, ao revisitar os escritos de Foucault, Deleuze aponta para uma nova sociedade que desponta após a Segunda Guerra Mundial a partir das transformações e dos avanços tecnológicos que permitem que os mecanismos de poder sejam empregados de maneira mais difusa, impessoal e sutil (Deleuze, 2019). O filósofo observa que as noções de biopoder e biopolítica transcendem os domínios de uma sociedade que se baseia exclusivamente na docilidade e utilidade dos corpos e que as táticas de controle passam a ser exercidas de modo minucioso e quase imperceptível, com o objetivo de aumentar “a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política” (Castro, 2009, p.112). Dessa forma, os sujeitos têm suas ações e percepções condicionadas e determinadas a instauração de um tempo contínuo que provoca, de maneira simultânea, tanto a impressão de serem livres em suas escolhas como a sensação de nunca conseguirem terminar coisa nenhuma, pois estão “sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto (Costa, 2004, p.161). De acordo com Gregolin,

[...] na sociedade de controle (que se desenvolve nos limites da modernidade), os mecanismos tornam-se cada vez mais “democráticos”, cada vez mais interiorizados pelos sujeitos: esse poder é exercido por máquinas que organizam o cérebro (redes de informação) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) (Gregolin, 2007, p. 18).

Na realidade da sociedade de controle, a escola não se configura mais em um espaço que apenas disciplina os indivíduos que ali habitam, senão em um lugar que envolve também a família e a sociedade como um todo por meio da incidência de tecnologias de gestão que caracterizam a governamentalidade neoliberal e moldam a experiência educacional. Para tanto, não há o abandono das técnicas disciplinares, mas a conjunção de procedimentos e táticas que se complementam e reúnem os dispositivos: a) disciplinar, destinado a fabricação de sujeitos adestrados e submissos; b) de segurança, que incidem sobre a preservação e o cuidado da vida; e c) o de “controle das mentes, suas aspirações e desejos” (Baracuhy; Pereira, 2013, p. 320). Este último corresponde à terceira categoria de análise foucaultiana, conhecida como a genealogia da ética. Conforme apontado por Castro, o termo ética na obra de Foucault diz respeito a todo o “domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral” (Castro, 2009, p. 156). Para que um indivíduo se constitua moralmente, é necessário levar em conta seus atos, desejos e interesses, a forma como se relaciona com as regras e os valores que lhes são propostos ou impostos adequando-se, transformando-se ou resistindo às práticas de dominação. Todos esses dispositivos operam com base em uma série de saberes, técnicas e intervenções consideradas desejáveis, legítimas e eficazes, sendo empregadas não somente por instituições como o Estado ou como os organismos supranacionais (Rabinow; Rose, 2006), senão pelos próprios sujeitos nas suas relações consigo mesmo.

Em vista disso, o dispositivo escolar contemporâneo integra os mecanismos de poder dos dispositivos acima mencionados para atender às exigências do *modus operandi* neoliberal. Em outras palavras, as instituições escolares e governamentais da educação, leis, decretos, medidas administrativas, documentos pedagógicos normativos e orientadores, currículos e matrizes curriculares apresentam discursos fundamentados e subjugados a saberes classificados como verdadeiros. Tais verdades asseguram e permitem o exercício do poder e do biopoder tanto sobre os educadores quanto sobre os educandos com a finalidade de produzir o *homo economicus* e, por conseguinte, o capital humano. O indivíduo, inserido nesse cenário biopolítico se deixa governar e se autogoverna em busca de seus próprios interesses. Assim, as técnicas de governamentalidade neoliberal inerentes ao dispositivo escolar e consideradas necessárias para o alcance dos objetivos pré-definidos são exercidas de forma sutil por meio de estratégias que incluem: a) a promoção da educação para a competitividade e excelência; b) a elaboração de documentos oficiais que dirigem, regulam e normatizam as práticas pedagógicas; c) a formação dos professores e um “pseudo” estímulo

a formação continuada; d) a escolha das disciplinas que integrarão a matriz curricular; e) a seleção dos conteúdos a serem ensinados mediante um currículo orientado para o mercado; f) o controle e a vigilância das ausências e presenças assim como dos horários de entrada, saída e estudo diário; g) a avaliação para que seja possível medir as potencialidades máximas de forma eficiente em termos de economia de tempo; h) a classificação dos alunos com base na observação de suas qualidades ou méritos; i) o incentivo a autogestão e responsabilidade pessoal; j) o encorajamento à educação continuada para manter-se competitivo no mercado de trabalho; k) a criação de políticas de segurança física e assistência psicológica; l) a inserção dos estudantes em programas de saúde e nutrição, de prevenção de comportamentos de risco; m) a orientação vocacional e profissional que buscam direcionar os alunos para as áreas consideradas úteis e produtivas para a sociedade, de acordo, principalmente com as demandas econômicas; n) as parcerias com os setores privados e organismos supranacionais.

São essas ações e estratégias de governo de si e dos outros que orientam as condutas dos sujeitos, aperfeiçoando-os e transformando-os, visando não apenas o alcance de metas específicas, mas também a maximização do potencial individual. Nessa configuração, a escola transcende seu papel de promotora do desenvolvimento integral do indivíduo, tornando-se um complexo aparato que, mediante as técnicas de controle e vigilância constantes, condiciona comportamentos e atitudes para atender às demandas do mercado e às exigências econômicas contemporâneas.

4. As Reformas Neoliberais e suas Implicações no Ensino de LEs

O entendimento de quem somos nós hoje depende de uma reconstrução analítica dos eventos do passado na dispersão. Logo, como pesquisadora, devo retornar a esse passado para compor uma teia de relações, “constituir séries e definir que tipo de relações será conveniente estabelecer entre elas” (Rago, 1995, p.76) com a finalidade de compreender a maneira pela qual a atualidade foi constituída e naturalizada.

A última reforma educacional implementada em nosso país emergiu a partir de um campo de forças desenhado ao longo dos últimos anos e se materializou, primeiramente, na Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 e, mais recentemente, na Lei nº 14.945/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 31 de julho de 2024, reestruturando uma vez mais o Ensino Médio e alterando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Todos esses acontecimentos não devem ser tomados como algo natural, senão como um produto de práticas assentadas na relação saber-poder, edificadas em um determinado tempo histórico e em uma conjuntura neoliberal. Faz-se necessário, portanto, desnaturalizá-los para compreender suas condições de emergência (Veyne *apud* Rago, 1995).

Como já mencionado anteriormente, as reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 1990 estão articuladas à agenda do neoliberalismo. De acordo com Libâneo (2018), nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) as organizações supranacionais como o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) se tornaram parceiras do governo promovendo discursos educacionais que prometiam "inclusão, progresso e desenvolvimento, riqueza, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos" (Garcia, 2010, p. 447) que estivessem inseridos no mercado e na cultura globais.

Embora os governos de Lula e Dilma se diferenciasssem dos anteriores por uma política de inclusão social, o principal instrumento da política educacional de ambos os governos foi o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que era “mantido por entidades empresariais” (Libâneo, 2018, p. 54) com o intuito de auxiliar as escolas públicas na oferta de um ensino de qualidade. Dessa forma, ainda que o discurso fosse inclusivo, a responsabilidade atribuída aos indivíduos por eventuais fracassos era e é considerada como falta de empenho e esforço individual (Garcia, 2010) caracterizando, assim, uma forma de exclusão.

Sob esse viés, a escola se torna uma empresa que capitaliza saber e produz capital humano (Laval, 2004). Desse modo, as reformas educacionais se configuram em instrumentos que viabilizam os meios, promovem as estratégias, determinam os conteúdos “relevantes” para a vida - econômica, claro – e possibilitam que os indivíduos estoquem “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho” (Frigotto, p.42, 2023), pois quanto maior for a produtividade, maiores os lucros.

E qual seria a função do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto brasileiro de orientação neoliberal? O conhecimento da língua do outro é um bem cultural e econômico e, por esta razão, é frequentemente visto como uma habilidade que aumenta as possibilidades de empregabilidade dos indivíduos. Dominar uma LE significa *possuir* uma ferramenta de competitividade no mercado global que viabiliza o fortalecimento de laços

diplomáticos e econômicos, o consumo de produtos e serviços de diferentes partes do mundo, a mobilidade internacional, a disseminação de culturas e estudos científicos. Sendo assim, obedecendo as demandas de um mundo globalizado, no qual a proficiência em línguas estrangeiras é considerada uma das chaves para o sucesso individual, reformas são estruturadas e justificadas por meio de discursos de promovem a equidade, a inclusão e o progresso.

Devemos, entretanto, recordar que o acesso ao aprendizado de LEs em território nacional é desigual em virtude das diferenças socioeconômicas. Segundo Gentili (2011), a *educação de qualidade* não é aplicada a todos os indivíduos, senão somente àqueles que por ela podem pagar. Nesse sentido, a educação é concebida como uma mercadoria e a perspectiva de ensino e aprendizagem de LEs assume um caráter utilitarista. Esse enfoque negligencia aspectos humanísticos que deveriam prevalecer sobre as exigências do mercado. Além disso, as leis e documentos oficiais da área educacional frequentemente promovem as línguas hegemônicas em detrimento de outras, contribuindo para a homogeneização cultural e suprimindo a diversidade linguística e cultural.

Dentre as reformas neoliberais efetuadas no período de governo dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, destacam-se, respectivamente: a) a Lei Federal nº 9.394 de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que tornou obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 6º ano, sem determinar que língua(s) deveria(m) ser ensinada(s), deixando a cargo da comunidade escolar e da instituição de ensino sua escolha; e b) a Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, a qual dispunha sobre a oferta obrigatória do ensino de espanhol, porém, de matrícula facultativa para o aluno, no currículo do Ensino Médio.

Ambas as leis estiveram em vigor até 2017, quando então o ex-presidente Michel Temer (2016-2018), sob a justificativa de modernizar a educação nacional e ajustá-la às novas demandas profissionais do mercado de trabalho, sancionou a Lei nº 13.415/17. Essa nova legislação alterou significativamente a LDBEN/96 e revogou a Lei nº 11.161/05, reduzindo drasticamente o espaço destinado ao ensino de LEs ao tornar obrigatório apenas o ensino da língua inglesa do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio.

Sendo o foco de análise desta pesquisa o lugar da língua espanhola na esfera educacional brasileira contemporânea, a Seção IV tem como objetivo compreender as forças que promovem a língua inglesa, excluem e silenciam as demais línguas, especialmente o espanhol, e sua relação com o contexto neoliberal de formação do *homo economicus* e de capital humano. Para tanto, discuto os conceitos de Políticas Linguísticas e Educacionais,

com ênfase na relação dessas concepções com o Governo da Língua, particularmente no que diz respeito às designações atribuídas ao inglês, que promovem e reforçam seu *status* no mundo globalizado e sustentam a atual reforma do Ensino Médio.

IV

O GOVERNO DA LÍNGUA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Estamos realmente cursando o que sonhamos ou apenas o que nos foi permitido?

(Antonelly, Eduarda & Cassaro, Gustavo, 2024)

Alunos FAETEC- RJ)

Nesta seção, serão apresentados os conceitos de políticas linguísticas e governo da língua. A discussão se concentrará em como o governo da língua opera por meio das designações atribuídas às línguas, com ênfase na promoção do inglês ao *status* de Língua Franca. Serão discutidos os mecanismos que sustentam essa escolha e suas implicações sociais, culturais e políticas, destacando as dinâmicas de poder e os impactos na diversidade linguística.

Todas as leis se configuram como instrumentos de governamentalidade, elaboradas pelo poder legislativo com o propósito de regular o comportamento de cidadãos e instituições. Por meio dessas normativas, atribuem-se direitos e deveres no âmbito do território nacional, buscando assegurar o funcionamento mais justo e equitativo da sociedade (Brasil, 2023). Desse modo, as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, compreendidas como dispositivos estratégicos de regulação e controle social, destacam-se não apenas como políticas públicas educacionais, mas também como políticas linguísticas, dado às prescrições relativas ao ensino de línguas estrangeiras.

O campo de estudos das políticas linguísticas é marcado por sua natureza polivalente, o que lhe confere uma considerável complexidade. Diante disso, opto, nesta tese, com base nos aportes teóricos de Calvet (2007) e Lagares e Savedra (2012), conceituar políticas linguísticas como um conjunto de escolhas conscientes realizadas por diferentes grupos que ocupam posições hegemônicas, direcionadas e legitimadas pelo poder público. Essas

escolhas determinam as funções e os espaços sociais que as línguas deverão ocupar, bem como quais delas serão promovidas e ensinadas em um contexto histórico e geográfico específicos.

Essa perspectiva vincula-se ao planejamento de *status*, um dos eixos de intervenção das políticas linguísticas. Conforme Calvet (2002), essa abordagem refere-se à implementação prática de uma política linguística como um ato de autoridade exercido pelo Estado, que é o único agente com legitimidade para desenvolver e implementar mecanismos e estratégias que influenciam diretamente as funções sociais de uma língua, seu *status* e sua relação com outras línguas. Nesse sentido, o planejamento de *status* envolve decisões que moldam o prestígio, o uso e as esferas de atuação de determinadas línguas, promovendo sua valorização ou subordinação em relação a outras (Calvet, 2007).

De acordo com Severo (2013), a natureza das regras que definem o *status* das línguas não é neutra e tampouco científica, senão política, pois a promoção de determinadas línguas instauram e conservam hierarquias, produzem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou afastam grupos, instauram práticas legitimadoras de certas línguas, silenciam e apagam outras, indicando, assim, a dinâmica de poder inerente às decisões políticas sobre as línguas. Sendo assim, deve-se compreender a elaboração e o processo de implementação das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 como uma estratégia de governamentalidade que, fundamentada nos saberes e poderes da atualidade, define regras e estabelece normas que modificam os comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, com o intuito de construir indivíduos - *homo economicus* - consoantes às exigências econômicas do mundo globalizado. Um mundo fluido, caracterizado por fronteiras porosas, volatilidade econômica e distâncias temporais e espaciais reduzidas (Moita Lopes, 2008). Essa fluidez, contudo, não implica em inclusão; pelo contrário, trata-se de um processo homogeneizante, conduzido pelos interesses das nações mais ricas e das instituições financeiras internacionais (Hardt e Negri, 2010).

Em face do exposto, é possível afirmar que a compreensão das novas diretrizes sobre o ensino de línguas estrangeiras materializadas nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, que prescrevem quais idiomas devem ser fomentados ou silenciados, se configuram em técnicas e procedimentos de poder que, amparado por determinados saberes, caracterizam a governamentalidade linguística ou governo da língua. Os termos, tomados como sinônimos nesta pesquisa, são definidos, segundo Neves, como “um conjunto de políticas públicas planejadas e executadas por instituições que exercem o gerenciamento sobre a sociedade e

controlam, disciplinam, normalizam condutas em relação as línguas e a todas as práticas de linguagem agenciadas por elas” (Neves, 2003, p.92).

Sob essa ótica, as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, compreendidas como políticas públicas educacionais e linguísticas, manifestam o governo da língua por meio da relação entre o planejamento do *status* das línguas estrangeiras a serem (ou não) incluídas no currículo nacional e a regulação de práticas linguísticas, moldando condutas e subjetividades de acordo com interesses políticos e econômicos, que disciplinam os indivíduos e configuram perspectivas homogêneas sobre as línguas e suas funções na sociedade.

Além disso, as leis mencionadas expressam uma ação verticalizada do Estado - o macropoder -, que centraliza as decisões educacionais, afetando diretamente a formação discente. Tal verticalização se manifesta, entre outros aspectos, na imposição do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Nesse último segmento, todavia, prevê-se a possibilidade de ofertar outras línguas, com prioridade para o espanhol, conforme as possibilidades dos sistemas de ensino.

As referidas disposições foram previstas, inicialmente, na Lei nº 13.415/17, nos artigos 26, § 5º, e 35-A, § 4º, conforme exposto a seguir:

Art. 26.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 35-A.

§ 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, grifo meu).

Posteriormente, a Lei nº 13.415/17 foi substituída pela Lei nº 14.945/24 que introduziu algumas mudanças com o intuito de “amenizar” os efeitos da legislação anterior.

Art. 26.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 35-C. **A formação geral básica**, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, **ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular** e da parte diversificada de que trata

o *caput* do art. 26 desta Lei.

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

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, **língua inglesa**, artes e educação física; [...]

§ 1º A **Base Nacional Comum Curricular** a que se refere o *caput* deste artigo **deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica**.

§ 3º Os currículos do **ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2024, grifo meu)

As leis podem ser compreendidas como um acontecimento discursivo que, segundo Foucault (2008a, p. 32), é “único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação”. Sua singularidade reside não apenas nas condições específicas que possibilitaram sua emergência e nas consequências que ela engendra, mas também em sua conexão com os enunciados que a antecedem e a sucedem. Assim, as leis se inserem em uma rede discursiva mais ampla, marcada por disputas de poder e saber que demarcam os limites do que pode ser dito e do que precisa ser silenciado no campo das políticas educacionais e no governo da língua.

Segundo Fiorin, “todo discurso tem uma dimensão argumentativa” (Fiorin, 2006, p. 09). Essa perspectiva sinaliza que os enunciados de uma lei não são neutros, uma vez que carregam em si marcas das disputas sociais e políticas que os originaram. Embora as normativas de uma lei, à primeira vista, possam não parecer dotadas de caráter argumentativo, em razão do gênero discursivo impositivo ao qual pertencem - inserido na tipologia injuntiva, que determina o que deve ou não ser feito (Souza, 2014) - elas exteriorizam interesses divergentes de vários grupos sociais. Portanto, seus enunciados se constituem como um espaço privilegiado de luta, pois todo discurso, em sua essência, pressupõe a afirmação de um ponto de vista e, simultaneamente, a presença de resistência a ele (Fiorin, 2016).

Em relação ao Ensino Fundamental II, apesar dos discursos que emergiram em resistência, a nova legislação consolidou as relações de poder e saber já instituídas pela lei anterior. Nesse sentido, na transição da Lei nº 13.415/17 para a Lei nº 14.945/24, a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa do 6º ao 9º ano se manteve, reafirmando a

pertinência do inglês no currículo e a continuidade das políticas voltadas para o fortalecimento do ensino desse idioma nessa etapa da educação básica.

No âmbito do Ensino Médio, o discurso que privilegia a língua inglesa também é reiterado nos enunciados da nova lei. Entretanto, note-se que a Lei nº 13.415/17 emprega o termo “obrigatoriamente” para determinar o lugar da língua inglesa no currículo escolar. Em contrapartida, na Lei nº 14.945/24 há a supressão do termo, mas isso não implica a ausência de obrigatoriedade. A reorganização dos enunciados funciona como uma estratégia de poder que regula e busca naturalizar a presença da língua inglesa, posicionando-a como a única língua estrangeira obrigatória no currículo, ao lado de disciplinas como a língua portuguesa, no componente curricular “Linguagens e suas Tecnologias”.

Além disso, a obrigatoriedade do inglês também se manifesta por sua presença exclusiva na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a nova legislação, todas as disciplinas devem ser ministradas em conformidade com as prescrições previstas pelo documento, que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem, exigindo que se cumpram os conteúdos integralmente ao longo do EM.

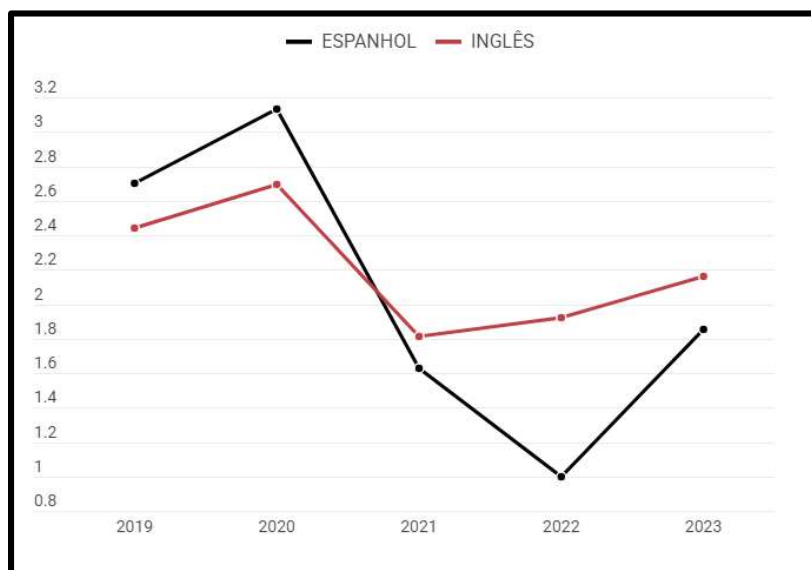
Sendo a única língua estrangeira com diretrizes asseguradas na BNCC – as demais línguas estrangeiras não são sequer citadas nesse documento –, a língua inglesa consolida-se como elemento central no currículo, fixando-se como elemento basilar na formação básica. Essa centralidade perpetua relações de poder alinhadas a interesses econômicos e geopolíticos que beneficiam determinados grupos e nações que já ocupam posições de destaque no cenário internacional. Dessa forma, contribui para a manutenção de uma ordem global desigual, além de configurar um campo discursivo em que a diversidade linguística é sistematicamente relegada à invisibilidade.

Como consequência da obrigatoriedade da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, observamos uma mudança significativa no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Historicamente, o espanhol figurava como a língua estrangeira mais escolhida pelos candidatos. Contudo, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, desde 2021, o inglês ultrapassou o espanhol como a língua estrangeira mais escolhida pelos estudantes (INEP, 2023a). Essa mudança reflete as ações relacionadas ao governo da língua implementadas a partir de 2017, que consolidaram o inglês como a principal língua estrangeira no currículo escolar brasileiro.

Para uma melhor compreensão e análise, elaborei dois gráficos que apresentam a

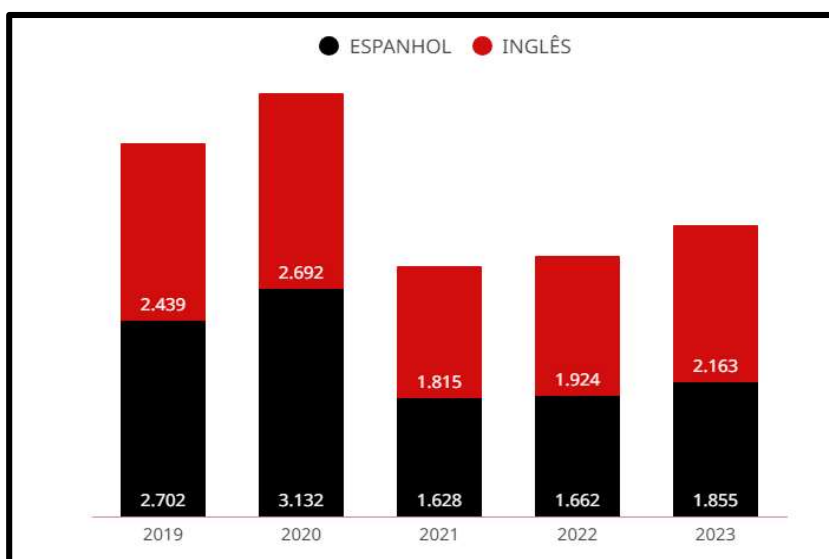
proporção de estudantes que optaram por espanhol e inglês de 2019 a 2023, segundo as informações divulgadas pela página do INEP. O primeiro gráfico utiliza linhas sobrepostas, enquanto o segundo emprega barras verticais para comparar visualmente a escolha entre os dois idiomas ao longo dos anos. Essa dualidade de representação permite uma interpretação mais clara e abrangente dos dados.

Gráfico I



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico II



Fonte: Elaboração própria.

Convém destacar que, embora a legislação brasileira permita a oferta de outras línguas estrangeiras no currículo escolar, com preferência pelo espanhol, essa possibilidade é consideravelmente reduzida por fatores que refletem dinâmicas socioculturais, políticas e econômicas diversas. Em um contexto marcado pela lógica neoliberal, em que o valor do conhecimento é frequentemente avaliado por seu potencial de retorno econômico, línguas como o espanhol são relegadas a um plano secundário. Essa desvalorização ocorre, entre outros aspectos, em razão da percepção de que sua aprendizagem não oferece benefícios diretos ao mercado de trabalho, como ocorre com o inglês, amplamente associado à competitividade global e, por consequência, ao acúmulo de capital. Ademais, tanto estudantes quanto gestores tendem a rejeitar a ampliação do currículo, considerando-o uma sobrecarga acadêmica e financeira, o que reforça a elisão de idiomas que não se enquadram na visão utilitarista e mercadológica neoliberal.

O caráter político da natureza das regras que estabelecem o lugar das línguas na sociedade (Severo, 2013) introduz um outro fator importante para essa discussão: a polarização política intensificada após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. O cenário conturbado marcado pela retomada das políticas neoliberais durante o governo Temer (Souza; Hoff, 2019) também desempenhou um papel significativo na imposição da língua inglesa no currículo escolar brasileiro por meio das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24. Os discursos neoliberais cresceram, se propagaram e seguem reafirmando estereótipos a respeito dos países do chamado “primeiro mundo”, com os Estados Unidos sendo idealizados como principal modelo de ascensão social e econômica. Em contrapartida, os discursos sobre a América Latina, território composto por 20 países que têm o espanhol como língua oficial e unidos por um passado histórico colonial comum, estão impregnados de conotações negativas, associadas à questões como pobreza, atraso econômico e instabilidade política. Todos esses discursos atuam como um dispositivo de poder que promove a depreciação das culturas e identidades da região. Por meio da condução do imaginário coletivo, essa dinâmica, alinhada às estratégias de governamentalidade descritas por Foucault (2008b), regula subjetividades e molda percepções de valor também acerca dos idiomas, orientando-as para atender interesses políticos e econômicos dominantes. Nesse sentido, a vontade de verdade instaurada corrobora para a desvalorização do espanhol e valida a hegemonia do inglês, promovendo-o como uma ferramenta indispensável para o progresso e *status* social.

Conforme o exposto, pode-se inferir que a promulgação das Leis nº 13.415/17 e nº

14.945/24 não pode ser interpretada como uma simples decisão técnica ou prática, mas sim como o efeito das complexas relações de saber e poder que se materializam nos enunciados que as antecedem e as legitimam. Sendo assim, à luz da definição de governamentalidade linguística proposta por Neves (2023), compreendo que a ampla aceitação social da obrigatoriedade da língua inglesa não decorre exclusivamente da implementação de tais políticas públicas. Embora as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 desempenhem um papel central, muitas decisões, conceitos e vieses também são moldados, segundo a linguista, por distintas instituições, que utilizam uma variedade de instrumentos para normatizar pensamentos e práticas linguísticas. Essas organizações empregam um conjunto de técnicas e estratégias que, de maneira sutil e contínua, orientam o comportamento social a respeito do *status* de determinadas línguas, particularmente, o inglês e o espanhol.

Dentre as muitas instituições que promovem e sustentam determinadas crenças, destacamos aquelas que compõem o sistema acadêmico, como universidades, faculdades, centros de pesquisa e outras organizações responsáveis pela produção de conhecimento científico ou, de maneira mais precisa, das verdades de uma época. Essas verdades, construídas a partir das dinâmicas históricas, econômicas, políticas e culturais, manifestam-se tanto nas leis como, de acordo com Pennycook (2006), nos enunciados presentes em livros, teses, dissertações, exames e artigos acadêmicos. Esses ditos, considerados verdadeiros, tendem a empreender sobre outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção, assim como os enunciados das políticas públicas educacionais, pelo modo como são valorizados, distribuídos, repartidos e aplicados na sociedade (Foucault, 2013a).

Assim sendo, considero que as produções científicas contêm um discurso historicamente validado como uma forma privilegiada de saber que, de certo modo, controlam não somente o que pode ser dito, mas também como a sociedade organiza e aplica as novas verdades estabelecidas sobre o ensino e o lugar das línguas estrangeiras. Muitas dessas produções, intensificam a relevância do inglês ao atribuir-lhe designações específicas, como Língua Internacional (LI), Língua Mundial (LM) ou Língua Franca (LF)²⁶. Essas nomenclaturas, articuladas às demandas econômicas e políticas globais, desempenham um papel crucial na institucionalização e legitimação do inglês. Todas convergem para caracterizá-lo como o idioma mais utilizado para a comunicação entre falantes de diferentes

²⁶ Nesta seção, utilizaremos letras maiúsculas para nos referirmos às denominações formais atribuídas às línguas no âmbito científico. Essa escolha estilística fundamenta-se na merecida distinção que termos técnicos, classificações e conceitos devem receber para destacar sua especificidade e importância analítica.

línguas maternas, uma vez que sua *natureza desterritorializada* possibilita torná-lo “instrumento necessário de transformação coletiva do mundo” (Leffa, 2006, p. 10), convicção compartilhada por Leffa e muitos outros linguistas e pesquisadores renomados das áreas de Linguagem e Ciências Humanas tanto no Brasil como no exterior.

Posto isso, destaco dois relevantes modos de governo da língua presentes nos discursos do sistema acadêmico, que possibilitaram tanto o surgimento dos enunciados como a implementação destes por meio das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24: a) as diferentes designações atribuídas ao inglês, que o hierarquizam e consolidam sua funcionalidade e prestígio social; e b) o expressivo quantitativo de estudos acadêmicos escritos em língua inglesa que contribuem para solidificar seu *status* em detrimento de outras línguas. Ambos propagam vontades de verdade que, construídas socialmente, atendem não somente aos interesses de grupos específicos, mas também estabelecem e mantêm certos regimes de verdade. Esses regimes consistem em práticas reiteradas e reconhecidas ao longo do tempo, que passam a ser reconhecidas como verdadeiras em determinada sociedade (Foucault, 2013a), especialmente no que diz respeito ao lugar privilegiado ocupado pela língua inglesa no cenário mundial.

1. O Governo da Língua: Regimes de Verdade e *Status Quo* da Língua Inglesa

A escolha de uma terminologia específica transcende a mera questão semântica, inserindo-se nos regimes de verdade que orientam e legitimam as práticas linguísticas, compondo, desse modo, o governo da língua. Tal seleção traz repercussões na forma como as instituições e os governos reconhecem e institucionalizam as línguas, bem como influenciam a maneira como elas são percebidas e valorizadas pela sociedade. Nesse sentido, as designações atribuídas a um idioma, alvo de ensino e aprendizagem, desempenham um relevante papel, visto que a opção por certos termos define a funcionalidade e o *status* de cada língua conforme suas particularidades em diferentes contextos sociais, o que suscita diretamente na (re)formulação de políticas linguísticas e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas.

No que tange a “língua do outro”, é importante esclarecer que há uma tendência, mas não um consenso entre os linguistas quanto à nomenclatura mais adequada para designá-la. Assim, ao adotar uma terminologia específica neste estudo, reforço e assumo as implicações sociais, políticas e culturais subjacentes a essa escolha, considerando que cada denominação

carrega vontades de verdade que influenciam a percepção e o papel desse idioma no contexto educacional e na formação identitária dos aprendizes.

Dito isso, apresento, primeiramente, as denominações Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua Adicional, termos que se relacionam às percepções individuais dos estudantes, considerando, assim, suas necessidades, experiências e contextos geográficos. Em seguida, aprofundamos a análise das diferentes designações atribuídas ao *status quo* da língua inglesa no cenário global, comumente referidas como Língua Internacional, Língua Mundial e Língua Franca. Por fim, examino a influência desse *status* na quantidade de estudos científicos que são publicados exclusivamente em inglês, bem como o papel desempenhado por essas produções científicas na consolidação e fortalecimento da hegemonia linguística do inglês.

1.1. Estrangeira, Segunda Língua ou Adicional? Diferenças e Perspectivas

As discussões entre Língua Estrangeira, Segunda Língua ou Língua Adicional possuem variados pontos de vista que buscam se afirmar como verdadeiros. Cada pesquisador traz uma visão distinta, com o intuito de legitimar seu próprio ponto de vista sobre o tema. Todas essas denominações se referem a uma língua não materna na qual há o desejo de adquirir competência; contudo, a escolha de uma nomenclatura em particular está vinculada, ao meu ver, aos contextos particulares dos aprendizes e refletem a natureza da relação que se estabelece no processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma.

Sendo assim, inicio pela definição do termo Língua Estrangeira, expressão aplicada ao longo desta tese em virtude de sua presença exclusiva nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24. Segundo Souto *et al.* (2014), essa denominação se refere a um idioma que não é falado pela população de determinado local e, por essa razão, não desempenha, necessariamente, uma função de comunicação e integração para essa sociedade. Ao considerarmos o ensino do inglês, tal denominação configura-se pertinente para esses autores; entretanto, a sua aplicação ao ensino do espanhol, parece ignorar as regiões de fronteira com países hispanofalantes. Assim, embora o espanhol seja concebido como uma Língua Estrangeira na maior parte do território brasileiro, nos contextos fronteiriços ele assume, para muitos linguistas, o papel de Segunda Língua ou L2, ou seja, uma língua que é falada na comunidade em que o aprendiz reside, mas que não corresponde a sua língua materna (Leffa; Irala, 2014).

Conforme apontam Leffa e Irala (2014), o termo Segunda Língua também se mostra inadequado, pois muitos alunos, como os filhos de imigrantes, indígenas e pessoas surdas, já possuem conhecimento em mais de um idioma, podendo, portanto, estar em processo de aprendizagem de uma Terceira Língua ou L3. Para mitigar essa problemática, os autores defendem que a aquisição de uma língua distinta da materna seja compreendida como um acréscimo, uma extensão do repertório linguístico do aprendiz, configurando-se, desse modo, no conceito de Língua Adicional. Essa terminologia, ainda de acordo com os autores supracitados, é mais abrangente e adequada, pois elimina a necessidade de distinções entre Língua Estrangeira e Segunda Língua, assim como evita especificações desnecessárias sobre ser a Segunda ou Terceira Língua aprendida.

Schlatter e Garcez (2009) também optam pela nomenclatura Língua Adicional e descrevem-na como um termo mais inclusivo, pois sugere a incorporação de uma nova língua ao repertório pré-existente do aprendiz. Essa denominação é vista como um idioma de acolhimento, que se integra às línguas que o estudante já domina, valorizando o acúmulo de competências linguísticas. Em contrapartida, o termo Língua Estrangeira implica uma posição de afastamento, referindo-se a algo externo e distante que substitui às línguas já adquiridas.

No tocante às línguas inglesa e espanhola, também objetos de análise desse estudo, Leffa e Irala (2014) abordam uma perspectiva semelhante e aprofundam a discussão ao afirmar que o termo Língua Estrangeira não se aplica a essas línguas. Segundo os autores, esses idiomas estão inseridos em uma realidade com a qual estamos amplamente familiarizados devido à presença significativa dessas línguas em diversas esferas sociais e culturais, o que confere uma proximidade e acessibilidade que ultrapassam a ideia de distanciamento associado à noção de Língua Estrangeira.

Em consonância com os argumentos apresentados, reconhecemos que o termo Língua Adicional, amplamente utilizado nas pesquisas contemporâneas, configura-se no mais adequado, pois oferece uma abordagem conceitual mais inclusiva e condizente com as práticas atuais de ensino e aprendizagem de idiomas. No entanto, a expressão Língua Estrangeira é a única presente nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, conforme mencionado anteriormente. Além disso, é a mais difundida na sociedade, evidenciando uma complexa teia de relações de poder que estimula a difusão e a validação de certos saberes linguísticos, todos amparados em raízes históricas e institucionais. Portanto, considerando a complexidade relativa às denominações discutidas, optei por utilizar exclusivamente o termo

Língua Estrangeira ao longo deste estudo. Embora reconheça que ele abarca também os sentidos de Língua Adicional, Segunda Língua e Terceira Língua, a adoção de uma única designação visa garantir maior clareza e coesão terminológica, evitando possíveis deslocamentos de sentido.

1.2. Língua Internacional ou Mundial: O *Status Quo* da Língua Inglesa

Língua Internacional, Língua Mundial (e Língua Franca²⁷) são denominações, frequentemente associadas ao *status* da língua inglesa e, embora apresentem específicas distinções, todas convergem ao enfatizar a influência e o alcance desse idioma, possibilitando a comunicação em uma escala global.

Tendo em vista a expansão e a consolidação do inglês em múltiplos contextos, o linguista Louis-Jean Calvet (1999) propõe uma análise dessa língua como hipercentral, a partir de um modelo ecolinguístico. Nesse modelo, "as línguas equivalem às espécies, se organizam em populações que estão em relação constante com seu meio e evoluem em reação aos estímulos provenientes deste meio²⁸" (Calvet, 1999, p. 102. Tradução livre). De acordo com o autor, as línguas são distribuídas hierarquicamente, conforme relações de força que estruturam seu papel no cenário global. O inglês ocupa o primeiro nível, configurando-se como hipercentral. No segundo nível, estão o espanhol, o português, o francês, o alemão e outras línguas, que desempenham a função de supercentrais.

A hipercentralidade do inglês não é atribuível a um único fator isolado, mas resultado de um conjunto complexo de influências históricas, políticas e econômicas. Phillipson (1992) argumenta que a hegemonia da língua inglesa, com raízes no período colonial, foi estrategicamente promovida e mantida por agências britânicas e norte-americanas em prol de interesses capitalistas. Esse processo de expansão linguística, conforme Pennycook (1994), não apenas disseminou o inglês, mas também propagou discursos ocidentais, tais como os de modernidade, progresso, liberalismo, capitalismo, democracia, ideais que se fortaleceram após a Segunda Guerra Mundial e continuam a moldar as dinâmicas globais. Em vista disso, o autor conclui que "é nesse sentido que o mundo é inglês" (Pennycook,

²⁷ O termo, colocado entre parênteses, será tratado com destaque em uma seção específica, dado que é a designação oficialmente utilizada na BNCC, um dos documentos em análise.

²⁸ Do original: "les langues, équivalentes aux espèces, s'organisent en populations qui sont en relations constantes avec leur milieu, et évoluent en réaction aux stimuli parvenant de ce milieu".

1994, p, 52), evidenciando interesses neoliberais. Nesse contexto, a centralidade da língua inglesa funciona como uma ferramenta de legitimação de relações desiguais de poder, pois fortalece as estruturas econômicas e políticas que privilegiam determinados países, enquanto excluem e subordinam os demais aos discursos e práticas dominantes.

A partir dessa concepção crítica, Pennycook (1994) propõe que o ensino da língua inglesa deve ser orientado para a formação de discursos que se oponham a qualquer forma de dominação – seja ela econômica, política, cultural ou linguística. Essa abordagem visa reduzir a desigualdade e a dependência entre as nações, promovendo um aprendizado que desafie a reprodução de estruturas de poder hegemônicas e que encoraje uma abordagem mais equitativa e emancipatória das relações globais.

A perspectiva de Phillipson (1995) e Pennycook (1994) compreende “um processo de americanização” (Cox; Assis-Peterson, 2007, p.07) do mundo por meio da globalização que se declina em inglês (Ortiz, 2004). Entretanto, apesar da hegemonia da língua inglesa, Ortiz (2004) salienta que a globalização não é sinônimo de homogeneização linguística e muito menos de americanização. Compreende que há uma relação de forças desigual, mas que não são capazes de eliminar as diversidades, recusando alguns argumentos imperialistas e visões de superioridade linguística que seriam empregados por alguns estudiosos para justificar a supremacia da língua inglesa.

Hardt e Negri (2010) ampliam o pensamento desenvolvido por Ortiz (2004) ao afirmar que nenhum Estado-nação, nem mesmo os Estados Unidos, opera como o epicentro de um projeto imperialista nos dias atuais. Nas últimas décadas, segundo Ferreira e Mozzillio (2020), novas potências mundiais (res)surgiram e formaram parcerias políticas e econômicas que não incluem os Estados Unidos, tais como o BRICS²⁹, a CEEA (Comunidade Europeia da Energia Atômica), ASEAN (Associação de Nações do Sudeste Asiático), EFTA (Associação Europeia de Livre Comércio). Dessa forma, o inglês não pode ser visto como uma imposição estadunidense destinada a consolidar uma dominação geográfica, política e econômica e cultural. O poder contemporâneo da língua inglesa transcende limites territoriais e é exercido de forma desterritorializada e descentralizada, em razão de pertencer,

²⁹ Segundo a explicação apresentada na página do Governo Brasileiro, “os BRICS não são um grupo econômico formal — é uma parceria entre cinco das maiores economias emergentes do mundo: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. [...] O principal objetivo do bloco, por meio da cooperação, é alterar o sistema de governança global, com uma reforma de mecanismos como o Conselho de Segurança da ONU, além de introduzir alternativas às instituições como o FMI e o BID para o fomento às economias emergentes, como é o caso do NDB”. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/reuniao-do-brics-2023/historia-do-brics>. Acesso em: 06 de novembro de 2024.

de acordo com Rajagopalan (2006), a todas as pessoas (do mundo) que falam inglês, embora não seja a língua nativa de ninguém. Sob essa ótica, as variedades britânica ou americana tornam-se secundárias, uma vez que o inglês, como língua hipercêntrica, se acrescenta ao repertório linguístico de falantes de outras línguas, levando à perda de suas características originais.

A transformação contínua do inglês impede sua designação como Língua Internacional, uma vez que essa nomenclatura implica em considerá-lo “na sua integridade própria, circulando entre as nações” (Ortiz, 2004, p. 09). À medida que a língua inglesa se mundializa e se desvincula de suas raízes, torna-se suscetível a apropriações, ressignificações e reinterpretações locais, reafirmando que a homogeneidade linguística é, na verdade, uma construção ilusória (Ortiz, 2004). Portanto, em consonância com as perspectivas de Ortiz (2004) e Rajagopalan (2012), considera-se que o inglês desempenha o papel de Língua Mundial (ou *World English*). Sua diversidade e variabilidade resultam, em grande parte, do número expressivo de falantes não nativos, que totalizam 898 milhões — uma cifra 2,5 vezes maior do que a de falantes nativos, estimados em aproximadamente 370 milhões (Eberhard *et al.* 2020).

É importante destacar que os questionamentos levantados nesta tese não se referem ao *status* irrefutável do inglês como Língua Mundial, mas sim a sua imposição como língua obrigatória no currículo educacional brasileiro. Essa obrigatoriedade desconsidera as particularidades locais e contribui para a marginalização de saberes linguísticos que poderiam ampliar e enriquecer a formação dos estudantes, além de estabelecer uma conexão mais significativa com as realidades regionais. A exigência do inglês está intimamente ligada a uma perspectiva educacional que, ao invés de valorizar a formação integral dos indivíduos, prioriza a criação do *homo economicus*, sempre direcionado a atender os interesses do mercado neoliberal - conforme discutido em profundidade na seção III.

Outrossim, ressalto que não defendo a substituição da língua inglesa pela espanhola ou por qualquer outra. Defendo, sim, que o processo de escolha da língua estrangeira a ser ensinada seja pautado democraticamente, considerando as necessidades e contextos específicos de cada região, e não fundamentado em uma visão centralizadora e reducionista que pressupõe que a mundialidade do inglês o legitime como única opção tanto para desempenhar o papel de Língua Franca, terminologia que será abordada na seção seguinte, quanto para a elevação do *status* econômico social.

1.3. Língua Franca: o Inglês da BNCC

O termo Língua Franca é comumente empregado pelos reformadores como justificativa para a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. Embora essa denominação não tenha sido mencionada de forma explícita nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, ela está inserida na BNCC, documento instituído por essas legislações, conforme já mencionado nas linhas anteriores.

A BNCC configura-se como um documento normativo oficial que opera como um currículo mínimo, consolidando as diretrizes que norteiam as aprendizagens consideradas fundamentais para os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio. No entanto, a concepção de um currículo impositivo tem sido objeto de questionamentos e críticas por parte de diversos estudiosos, os quais pleiteiam uma abordagem mais democrática e plural, na qual as particularidades e escolhas regionais podem ser incorporadas como propostas de aprendizagem. Nesse contexto, destacam-se as indagações do Professor Rogério Tílio, apresentadas no prefácio da obra *A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*:

E se a BNCC é, sim, um currículo, mesmo que mínimo, como conceber que um país de dimensões continentais, como o Brasil, possa ter um currículo único? Como é possível conceber a ideia de um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as Disciplinas, para todo o território nacional? Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais? (TÍLIO, 2019, p.12)

Apesar das críticas e questionamentos aos enunciados prescritivos, arbitrários e excludentes, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, homologou, em 2017, a versão final da BNCC referente às etapas do Ensino Fundamental I e II, definindo-a como

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 [...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à **formação humana integral** e à construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva** [...] (BRASIL, 2018, p.07, grifo meu).

O compromisso com a formação integral do ser humano e com a construção de uma

sociedade mais inclusiva é extremamente contraditório quando se busca assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio de um ensino que limita o acesso a conhecimentos variados, priorizando certas disciplinas e conteúdos e silenciando ou invisibilizando outros, como é o caso do ensino de línguas estrangeiras.

Nas primeiras versões da BNCC, apresentadas em 2015 e 2016, havia o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/ 1996. Essa lei estabelecia que a escolha da língua estrangeira a ser ensinada deveria ser realizada pela comunidade escolar, respeitando as condições e possibilidades de cada instituição de ensino (Brasil, 1996). Em 2016, contudo, com a interrupção do mandato da presidente Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo decretou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Até o surgimento dessa MP, as versões preliminares da BNCC estavam sendo discutidas por meio de consultas públicas com a participação de especialistas, associações científicas, gestores escolares, professores, pais e alunos (Lopes; Gregolin, 2021). O novo governo, todavia, com um direcionamento acentuado para modelos educacionais de caráter mercantilista (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019), promulgou a Lei nº 13.415/17 de forma repentina e autocrática, instituindo a língua inglesa como componente curricular obrigatório em detrimento das demais línguas estrangeiras.

Esse processo, caracterizado pela ausência de participação democrática, influenciou significativamente a versão final da BNCC. De acordo com Souza (2019), a última versão, que deveria representar uma terceira fase de elaboração do documento por meio de audiências públicas e amplos debates, foi conduzida por um novo comitê gestor e uma nova equipe de redatores. O grupo recém-chegado, no entanto, não deu continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido, apresentando à sociedade uma versão revisada da BNCC, elaborada exclusivamente por eles, que incorporou novas concepções sobre educação e inseriu o conceito de Língua Franca para legitimar, estritamente, o inglês para essa função, marginalizando abordagens plurilíngues e limitando o espaço para a valorização da diversidade linguística e cultural nas escolas.

O termo Língua Franca é definido na BNCC como “uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (Brasil, 2017, p. 242). De acordo com o documento oficial, todas essas características são

atribuídas exclusivamente à língua inglesa devido a sua função social e política na sociedade (Brasil, 2017).

A compreensão do *status* do inglês como LF não é unânime. Pennycook (1994), por exemplo, se posiciona contrário a esta ideia. O linguista esclarece que a hegemonia do inglês está baseada em diversas representações positivas acerca de sua relevância na atualidade. Entre essas representações, destacam-se a naturalidade, a posição benéfica e a neutralidade. O autor, no entanto, argumenta que considerar o idioma apenas sob essas perspectivas implica adotar uma visão ingênua do contexto global. Em outras palavras, não se pode desconsiderar que a história de sua disseminação não se deu de forma natural, que as forças políticas e globais responsáveis por consolidar seu *status* não se baseiam exclusivamente na cooperação e na equidade entre os povos e muito menos na “noção de neutralidade, como se a língua existisse por si só, independentemente de seus falantes e de toda sua historicidade” (Pereira, 2015, p. 14).

Não obstante, apesar de tais considerações, a BNCC apresenta três argumentos que buscam justificar a exclusividade do inglês no currículo escolar brasileiro, destacando características específicas desse idioma que seriam consideradas atributos determinantes para sua classificação como Língua Franca. O primeiro argumento refere-se ao fato de que a língua inglesa, embora circule globalmente e funcione em um ambiente transglóssico – caracterizado pela coexistência e interação contínua com outros idiomas (Ortiz, 2004) –, preserva a estrutura de seu sistema linguístico. Nesse contexto, a língua inglesa incorpora as influências locais sem comprometer sua funcionalidade como um meio de comunicação compartilhado. Essa condição desterritorializada desvincula o inglês da ideia de ser o idioma

do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido [...] Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2017, p.242)

O argumento da desterritorialização, isto é, de uma língua que se desprende de suas raízes e, portanto, não está aprisionada a uma única identidade nacional ou cultural, não caracteriza o inglês como uma Língua Franca, senão como Língua Mundial (Ortiz, 2004). Para ser considerada uma LF, isto é, uma ferramenta funcional de comunicação que serve para facilitar as trocas internacionais, a língua inglesa precisaria, em uma interação,

minimizar “outras dimensões da vida em sociedade (prestígio, estética, sentimentos)” (Ortiz, 2004, p.14), e focar na função prática de comunicação eficiente a partir de determinadas regularidades linguísticas (algo também discutível).

O inglês mundializado, de acordo com Ortiz (2014), é incorporado ao repertório linguístico dos falantes de outras línguas, contribuindo para a perda de suas características originais. Afinal, o preço pago pela sua hipercentralidade é a sua deformação (Ortiz, 2004). Dessa maneira, os pressupostos utópicos que envolvem o conceito de língua franca - como universalidade, neutralidade, transparência e acessibilidade (Pennycook, 1994) - tornam inviável a escolha, em escala global, de uma única língua para exercer tal função, uma vez que a redução da linguagem e a tentativa de “depurá-la de sua malha sociocultural, [é] algo impensável quando se deseja compreender a sociedade” (Ortiz, 2014, p. 15).

Segundo essa perspectiva, “nenhuma língua ‘é’ franca, ela apenas desempenha, em determinados domínios, a ‘função de ser’ franca” (Ortiz, 2014, p.13). Isso significa que esse *status* não é intrínseco, mas resulta de contextos específicos nos quais a língua se torna mediadora entre falantes de diferentes línguas. Portanto, defendo que, embora o inglês, como língua hipercentral e mundial, frequentemente desempenhe esse papel, outras línguas supercentrais também podem atuar como Línguas Francas, dependendo das necessidades e circunstâncias das interações humanas. Essa visão relativiza a preponderância do inglês, reconhecendo a dinâmica e a pluralidade linguística nos contextos regionais em nosso país. Além disso, adotar uma visão mais inclusiva contribui para mitigar exclusões, uma vez que nem todas as pessoas possuem proficiência em inglês ou se comunicam nesse idioma.

Sendo assim, em contraste com a justificativa apresentada na BNCC, o uso da língua inglesa por falantes pluri/multilíngues e multiculturais de maneira fluida e inovadora na criação de novas formas de dizer (Brasil, 2017), é passível de provocar deslocamentos de sentido inerentes às práticas discursivas. Logo, é fundamental considerar a estreita relação entre língua e sociedade, pois não há como universalizar discursos por meio de uma linguagem neutra, já que a neutralidade implica imparcialidade, algo que, de fato, não existe (Ortiz, 2014). Os discursos sempre carregam posicionamentos, valores e interesses, seja de quem os produz ou de quem os recebe (Foucault, 2013a). Portanto, concordar com a ideia de uma língua neutra e transparente não condiz com a complexidade e a subjetividade dos contextos sociais de disputa nos quais ela se insere.

O segundo argumento que legitima o inglês como Língua Franca na BNCC se refere à noção dos multiletramentos. De acordo com Cope e Kalazantis (2000 *apud* Corrêa; Dias,

2016),

o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que lhe atribuem significados. Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações (Cope; Kalazantis, 2000 *apud* Corrêa; Dias, 2016, p. 243)

A BNCC, em consonância com os autores supracitados, entende que o inglês ao assumir, no contexto dos multiletramentos, seu *status* de Língua Franca, ou seja, uma “língua que se materializa em usos híbridos” (Brasil, 2017, p. 242), configura-se como bem simbólico para os sujeitos que o dominam. Ademais, destaca sua relevância nas práticas sociais do mundo digital “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação” (Brasil, 2017, p. 242).

A ênfase conferida pela BNCC ao *status* do inglês como Língua Franca no mundo digital desconsidera dados que apontam o crescimento de outras línguas no ambiente virtual, evidenciando, assim, que o papel de LF não pode ser monopolizado por um único idioma. Em um relatório produzido e publicado pela UNESCO, em 2021, intitulado *World Report of Languages: Towards a Global Assessment Framework for Linguistic Diversity* (Relatório Mundial de Línguas: Rumo a um Marco Mundial de Avaliação para a Diversidade Linguística, em tradução livre), em colaboração com a plataforma *World Atlas of Languages* (Atlas Mundial de Línguas – WAL), Ibrahimova (2021) apresenta uma análise abrangente sobre a diversidade linguística global, demonstrando que, embora o inglês tenha sido historicamente dominante na Internet, sua participação sofreu uma redução substancial. Dados do estudo indicam que a presença do inglês no ambiente digital diminuiu em aproximadamente 30%. Paralelamente, idiomas como francês, alemão, espanhol e mandarim passaram a integrar o grupo das dez principais línguas utilizadas no ambiente online. Dessa forma, sinalizo, uma vez mais, para a necessidade de reconsiderar a visão de que o inglês detém uma posição incontestável como Língua Franca, reconhecendo a crescente pluralidade linguística no contexto digital.

A posição dominante da língua inglesa no ciberespaço e nos documentos educacionais norteadores brasileiros, que persistem em configurá-lo como a única língua

estrangeira obrigatória para a interação em um mundo globalizado, evidenciam a valorização desse idioma como “um bem simbólico para falantes do mundo todo” (Brasil, 2017, p. 242). Tal reconhecimento sinaliza um alinhamento da reforma educacional com os princípios neoliberais. Essa lógica atende tanto às inclinações pela terceirização da educação (Bohn, 2000) quanto, conforme argumenta Bourdieu (2008), aos interesses dos mercados linguísticos institucionais - escolar, administrativo e econômico -, nos quais a língua se esculpe como um capital simbólico, viabilizando um sistema de trocas simbólicas.

Dessa forma, a competência linguística passa a ser um marcador de prestígio e distinção entre os membros de uma comunidade, pois, como afirmam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), “o alcance de nossa voz terá a amplitude da língua que falamos. Isso coloca a todos diante de um imperativo: ‘Aprenda inglês!’”. Nesse contexto, dominar o inglês, apresentado como Língua Franca por excelência na BNCC, é frequentemente associado à criação de maiores oportunidades de mobilidade econômica e social.

Essa perspectiva demonstra não apenas a conformidade com os princípios neoliberais, mas também a consolidação de uma lógica mercadológica que privilegia uma língua capaz de facilitar o fluxo de capital, o acesso a recursos tecnológicos e a integração em redes globais de produção e consumo. Simultaneamente, marginaliza outras possibilidades linguísticas, não apenas no ambiente digital, mas em diversas situações de comunicação no cenário globalizado.

Por fim, o terceiro argumento apresentado pela BNCC para consolidar o inglês como LF aborda a necessidade de revisar as concepções relativas a um modelo ideal de falante, uma vez que crenças de que há um inglês melhor para ensinar, ou um nível de proficiência a ser alcançado precisam ser relativizados (Brasil, 2017). Nesse sentido, o documento orienta a “legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (Brasil, 2017, p. 242), considerando os usos locais para a construção de um repertório linguístico. Essa justificativa, embora legítima, distancia, novamente, o inglês do conceito de Língua Franca proposto por Ortiz (2004) e acolhido nesta tese, uma vez que o reconhecimento das múltiplas “línguas inglesas” existentes na contemporaneidade enfraquecem ainda mais as características de neutralidade e imparcialidade, fundamentais para o entendimento do conceito e do papel desempenhado por uma Língua Franca.

É válido ressaltar que as distintas formas de expressão na língua inglesa, agora desterritorializada, ainda estão distantes de serem verdadeiramente incorporadas à prática docente. Segundo Jordão (2011), o inglês permanece atrelado aos padrões de uso e às normas

linguísticas dos países do chamado círculo interno, ou seja, aqueles onde o inglês é falado como língua nativa, como Estados Unidos e Inglaterra. Esse vínculo poder ser comprovado pelos materiais didáticos utilizados no Brasil, majoritariamente produzidos por editoras britânicas ou americanas, o que reforça os padrões hegemônicos e limita a valorização de outras variedades linguísticas.

A promoção de línguas no mundo globalizado e a disputa por sua funcionalidade como Língua Franca estão baseadas, segundo Moreno Cabrera (2015, p. 199), "na conquista e ampliação de novos mercados", elementos essenciais para o processo de expansão capitalista. No caso da língua inglesa, o vasto mercado de bens materiais constituídos nesse idioma contribui para consolidar seu *status* como Língua Franca (Jean-Marie Le Breton, 2005 *apud* Lagares, 2013). Essa declaração está diretamente relacionada ao princípio de que "o valor de uso de um idioma se acrescenta na medida que esse uso se expande" (Garcia Delgado; Alonso y Jiménez *apud* Moreno Cabrera, 2015, p. 199), evidenciando como a circulação global de produtos, ideias e práticas linguísticas em diversos domínios - como educação, política, economia, cultura, ciência, e lazer - fortalece o prestígio e a funcionalidade do inglês em escala mundial.

No contexto educacional, o processo de ensinar e aprender uma língua movimenta uma indústria milionária. Segundo Kinnock (2006), a Inglaterra fatura mais de 1 bilhão 300 milhões de libras com o ensino da língua inglesa e 10 bilhões de libras por ano com exportações de itens relacionados ao seu ensino ao redor do mundo, caracterizando o processo de comoditização do ensino de línguas, inserido na ótica neoliberal da educação (Lopes, 2017). Nas palavras de Siqueira, o ensino da língua inglesa está

longe de ser apenas uma combinação de siglas e palavras, move uma indústria multimilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de 'inglês padrão' a ser difundido e ensinado para um público de alguns bilhões de pessoas em quase todas as partes do planeta (SIQUEIRA, 2008, p. 79).

Essa lógica, igualmente, desafia a ideia de transparência e neutralidade de uma Língua Franca. O mercado editorial que promove o ensino do "inglês padrão" como língua estrangeira é dominado pelas produções britânicas e norte-americanas, potenciaizando uma visão geopolítica e culturalmente situada do idioma. Esse domínio anglo-americano sobre os livros didáticos adotados em escolas e cursos de idiomas no Brasil não apenas molda a forma como o idioma é ensinado, mas também restringe a diversidade de variantes linguísticas que refletem a multiplicidade de contextos culturais. Essa padronização advinda

dos países hegemônicos enfraquece a alegação de que o inglês ensinado no território nacional possui um caráter desterritorializado e, portanto, franco, colocando em xeque, uma vez mais, a justificativa para sua imposição no currículo básico como Língua Franca nos moldes propostos pela BNCC.

Os três argumentos que justificam o monolinguismo, conforme a BNCC, têm o objetivo final de favorecer

uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p. 243).

Entretanto, a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem de uma única língua gera, em certa medida, uma homogeneização cultural e restringe o acesso a saberes diversos. Dessa forma, o discurso presente na BNCC com base em uma perspectiva intercultural e plural, alegadamente sensível às questões locais em um contexto globalizado e voltado para uma educação integral apresenta-se paradoxal. Essa incoerência, evidente ao se pressupor uma neutralidade intrínseca a uma Língua Franca, igualmente se manifesta no discurso sobre o processo de ensino e aprendizagem pautado na “reflexão crítica sobre os diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro (s) e a si mesmo” (Brasil, 2017, p. 243), já que os diferentes modos não podem ser contemplados por meio de uma única língua estrangeira. Limitar a comunicação às influências culturais, sociais e históricas de somente um idioma podem afetar a maneira como certos enunciados são transmitidos, interpretados e entendidos. Muitos termos, conceitos e abstrações frequentemente carecem de equivalências precisas ao serem adaptados ou traduzidos para uma LF, o que pode acarretar a perda de nuances significativas, comprometendo a complexidade e a profundidade desses saberes (Ortiz, 2004). Nesse sentido, uma reflexão e análise crítica mais profunda do mundo presume o uso de várias línguas, que possibilitem o acesso a diferentes formas de pensar e viver.

Por todo o exposto, as três justificativas elencadas na BNCC para qualificar a língua inglesa como Língua Franca e, conseqüentemente, reconhecê-la como obrigatória no currículo da educação básica, não se mostram, a meu ver, como pressupostos suficientemente sólidos. Todas enfrentam a limitação inerente à impossibilidade de categorizar o inglês no modelo descrito. Enquanto prática discursiva, a língua é atravessada por relações de poder e regimes de verdade que delineiam seus sentidos, usos e atribuições

(Foucault, 2013a). Assim, qualquer tentativa de fundamentar a exclusividade do inglês com base em critérios paradoxais, que exaltam uma suposta unidade da língua dentro de sua própria heterogeneidade, ao mesmo tempo em que ignoram as condições sócio-históricas que conferem singularidade aos acontecimentos discursivos, resulta em uma visão equivocada da noção tradicional de Língua Franca.

Além disso, devemos estar atentos ao fato de que “toda Língua Franca é uma língua parcial no sentido de que nem todos a conhecem” (Pontes, 2019, p. 29), não dominam ou não possuem interesse em dominar. Portanto, obrigar o ensino e a aprendizagem do inglês ou de qualquer outra língua estrangeira, por força de lei, se configura em um retrocesso educacional e em um ato de desrespeito aos estudantes por “seu caráter antidemocrático e hegemônico” (Paraquet; Silva Júnior, 2019, p. 77).

1.4. As Produções Científicas e a Supremacia do Inglês

O entendimento do inglês como Língua Franca também está intrinsecamente ligado ao expressivo volume de produções acadêmicas e científicas publicadas majoritariamente nesse idioma no cenário internacional. Essa predominância contribui para solidificar o *status* hegemônico do inglês como meio de comunicação global, configurando-se como um aspecto central a ser analisado no âmbito do governo da língua. Por esta razão, torna-se necessário investigar como essas práticas discursivas se entrelaçam às políticas educacionais nacionais, influenciando não apenas a formação de subjetividades, mas também os projetos de ensino de línguas em escala local e global.

Para fundamentar essa discussão, além da base teórica foucaultiana, selecionamos três trabalhos de relevância sobre a primazia da língua inglesa nas produções científicas, situando a questão no contexto da internacionalização da ciência e das políticas linguísticas: o artigo *As Ciências Sociais e o Inglês*, de autoria do sociólogo e professor da Unicamp Dr. Renato Ortiz (2014), já mencionado em diversos momentos anteriores neste estudo; a tese de doutorado da professora de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Dra. Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso (2020), intitulada “*Você (não) precisa aprender inglês se quer ser pesquisador(a)!”: o inglês como língua da comunicação científica na visão de estudantes pesquisadores(as) em ensino de ciências*”; e o estudo *O português e o espanhol na ciência: notas para um conhecimento diverso e acessível*, elaborado, principalmente, pelo sociólogo e professor da Universidade de Salamanca, Dr.

Ángel Badillo (2021a), membro do Real Instituto Elcano em parceria com a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), que aborda a diversidade linguística na ciência em Portugal, Espanha e América Latina.

Em todas as pesquisas supracitadas há o reconhecimento da língua inglesa como um idioma que exerce, em contextos específicos, a função de Língua Franca, logo, significativo no mundo globalizado. No entanto, os autores questionam sua unicidade no âmbito científico e acadêmico e apresentam argumentos desfavoráveis ao monolinguismo, destacando os impactos negativos da chamada “ditadura do inglês” (OEI, 2020), que restringe a diversidade linguística e impõe barreiras à produção e disseminação do conhecimento em outros idiomas.

De acordo com a perspectiva de Ortiz (2014), a consolidação do inglês como a LF da ciência decorre, conforme discutido na seção anterior, de sua aparente neutralidade, caracterizada por um uso mais técnico e menos vinculado aos contextos sociais. Essa funcionalidade do idioma, conforme aponta o autor, parece atender de maneira mais apropriada aos propósitos informativos das Ciências Naturais. Isso ocorre porque as pesquisas nesse campo estão amplamente vinculadas a dados e números, favorecendo a disseminação do conhecimento de forma mais universal e padronizada. Em contraste, o uso do idioma como LF nas áreas de Humanas e Linguagens enfrenta desafios significativos, uma vez que muitos saberes, sempre construídos no seio das relações de poder enraizadas em contextos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos diversos (Foucault, 1984), carecem de equivalentes em inglês, o que pode levar a perda de nuances e especificidades no processo de tradução. Isso torna a língua inglesa - ou qualquer outra língua imposta como via singular para o exercício do papel de Língua Franca - uma ferramenta limitada para transmitir e expressar a complexidade e a peculiaridade de certos saberes.

No contexto nacional, Cardoso (2020) ressalta que a língua inglesa não é, de fato, a língua da ciência para os pesquisadores e estudantes. Segundo a pesquisadora, a academia no Brasil raramente utiliza o inglês como idioma de comunicação acadêmica e publica pouco em línguas estrangeiras. Aqueles que publicam em inglês frequentemente recorrem a tradutores especializados para adequar seus textos aos padrões de escrita acadêmica nesse idioma. Esse esforço é essencial para garantir que suas pesquisas sejam aceitas em periódicos e revistas de prestígio e ampla circulação, os quais desempenham um papel crucial no reconhecimento e na valorização acadêmica. Sobre esse tema, Badillo (2021b) afirma, em uma entrevista dada ao jornalista Juan Miguel Hernández Bonilla, do *El País*, que há uma equivocada percepção social de que a ciência que não é escrita em inglês não seria de

qualidade. Essa dinâmica atua como um vetor para a produção de subjetividades marcadas por sentimentos de inadequação. Isso ocorre à medida que os autores são compelidos a ajustar-se e posicionar-se tanto dentro de um sistema que privilegia um único idioma quanto a um sistema linguístico imposto (Ortiz, 2014).

No cenário internacional, o estudo do Prof. Dr. Ángel Badillo (2021) sobre a diversidade linguística existente nas produções científicas elaboradas na Península Ibérica e na América Latina, revelou que 95% dos artigos foram escritos em inglês e apenas 1% em português e espanhol. Esse dado reflete, segundo o pesquisador, a lógica neoliberal que permeia as produções científicas, destacando como a formação de capital humano, a infraestrutura e a disponibilização de recursos para pesquisa são direcionadas, em um primeiro momento, para alcançar uma determinada visibilidade social. Em outras palavras, a publicação em revistas de alto impacto é tratada como um objetivo estratégico que orienta os investimentos e esforços acadêmicos, operando como um dispositivo que não apenas vincula o valor de uma produção científica à sua capacidade de ser vista e reconhecida dentro de um campo específico, mas também promove a segregação e a padronização de perspectivas. Esse sistema, ao atender às exigências de visibilidade e condicionar a legitimidade dos enunciados à imposição do inglês, subordina o conhecimento a um único padrão de comunicação científica, restringindo a pluralidade de perspectivas e limitando a diversidade de visões de mundo. Como consequência, segundo Ortiz (2014), fortalece-se a desigualdade entre os países hegemônicos e os países em desenvolvimento, uma vez que o acesso ao conhecimento científico e à circulação dos saberes permanece restrito àqueles que dominam a língua inglesa.

Badillo (2021b) assegura que estamos diante de um problema que transcende o âmbito científico e está profundamente enraizado em questões geopolíticas. Conforme o pesquisador, os seis maiores grupos editoriais do mundo estão localizados no Norte Global e geram, juntos, um faturamento anual de cerca de 18 milhões de euros, evidenciando que “a ciência também adquiriu características de mercado” (p. 43). Esses grupos incluem a *Oxford University Press*, do Reino Unido; a *Wiley* (John Wiley & Sons), dos Estados Unidos; a *Springer Nature*, da Alemanha, com operações conjuntas no Reino Unido e nos EUA; a *Wolters Kluwer*, dos Países Baixos; a *Thomson Reuters*, do Canadá, com forte presença nos EUA; e a *Reed Elsevier* (RELX), uma multinacional com sedes nos Países Baixos e no Reino Unido (Badillo, 2021a). Além de exercer domínio econômico, essas editoras impõem critérios rigorosos de seleção que tornam indispensável a materialização dos enunciados

científicos em inglês, uma prática que gera insatisfação, pois

Os Estados pagam aos cientistas para pesquisar, nós produzimos o conhecimento, o entregamos a grandes revistas, doamos a elas as descobertas de nosso trabalho e depois essas mesmas revistas cobram valores verdadeiramente surpreendentes aos sistemas nacionais de ciência para acessar os resultados de nossas próprias pesquisas”. Dessa forma, a maioria da população não pode ter acesso à ciência que ela própria financia com seus impostos porque só está disponível em revistas que cobram pela leitura —que também estão em outro idioma (Badillo, 2021b).

Cabe destacar que a maioria das editoras mencionadas estão situadas nos Estados Unidos ou no Reino Unido, ou mantém vínculos significativos com esses países. Esse cenário remete, novamente, ao *status* do inglês como Língua Franca amparado por seu caráter desterritorializado, ou seja, uma língua que transcende fronteiras nacionais e se consolida como ferramenta dominante nas práticas sociais, conforme discutido anteriormente. Entretanto, ao considerar a influência da agenda neoliberal, que envolve o ensino, a aprendizagem e a disseminação dos saberes acadêmicos e científicos, percebe-se sua relação direta com editoras e instituições sediadas ou associadas aos países hegemônicos. Isso me leva a questionar, uma vez mais, se o argumento da desterritorialização de fato justifica a obrigatoriedade do inglês como Língua Franca no currículo das escolas brasileiras, ou se, na realidade, ele opera como um instrumento para reforçar e perpetuar os interesses econômicos e políticos das nações dominantes.

Para enfrentar esse problema, Ortiz (2014), Cardoso (2020) e Badillo (2021a) convergem na defesa da valorização e promoção de outras línguas no âmbito acadêmico e científico. Os autores propõem, cada um a sua maneira, políticas ativas que rompam com o monolinguismo, com a finalidade de tornar os saberes mais assertivos, representativos e democráticos. Cardoso (2020), destaca a necessidade de políticas linguísticas que assegurem a visibilidade internacional das produções científicas dos países não hegemônicos, argumentando que tal visibilidade é essencial para romper com a figura do pesquisador subalterno. Segundo a autora, isso transforma o pesquisador em um agente resistente, garantindo-lhe o direito de escolher o(s) idioma(s) no(s) qual (é) querer partilhar o saber” (Cardoso, 2020, p. 253).

Badillo (2021a), por sua vez, apresenta uma solução mais concreta: a utilização da Inteligência Artificial e da tradução automática como ferramentas para tornar todas as publicações acessíveis e gratuitas à sociedade. É importante enfatizar, contudo, que essa

abordagem não está isenta de limitações, especialmente no que tange à precisão do processo de tradução. Ainda assim, configura-se como uma alternativa viável, de caráter plurilíngue e passível de garantir o acesso ao conhecimento e promover a equidade linguística no campo científico.

Diante do exposto, resgato as inquietações apresentadas pelos estudantes no início desta seção sobre se estão, de fato, cursando aquilo que sonharam ou apenas o que lhes foi permitido (Antonelly, Eduarda & Cassaro, Gustavo, 2024). Essa questão orientou as linhas desenvolvidas no tocante à obrigatoriedade do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. Tal imposição, justificada por seu *status* de Língua Franca e por sua centralidade na ciência e na comunicação mundial, é comumente percebida como algo natural e, por conseguinte, raramente sujeita a questionamentos. Essa percepção resulta de uma construção discursiva condicionada por estruturas de poder que atuam de forma sutil e são orientadas por regimes de verdade que hierarquizam saberes a respeito dos *status* das línguas estrangeiras, moldam práticas sociais e configuram subjetividades alinhadas aos interesses do capital. Como consequência, consolidam-se as desigualdades preexistentes, legitimando determinadas formas de conhecimento enquanto marginalizam outras. Esse mecanismo, pautado nas estruturas de saber e poder, confirma a indagação dos alunos de que não estudamos o que desejamos, mas sim o que sempre nos foi imposto. Essa imposição curricular, além de restringir o acesso a outros idiomas estrangeiros, inviabiliza escolhas individuais que promovem e valorizam uma educação plurilíngue.

Tendo como referência o que foi discutido, na próxima seção, apresento uma contextualização histórica sobre o surgimento das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/22. O objetivo é compreender as forças em torno do governo da língua que moldaram a formulação dessas legislações, assim como as emergências discursivas que se manifestaram como resposta e resistência a esse conflito para, finalmente, entender como tais diretrizes governamentais foram praticadas na Rede Faetec/RJ.

V

O NOVO-VELHO ENSINO MÉDIO:

DA LEI Nº 13.415/17 A LEI Nº 14.945/24

Onde há poder há resistência.

(Foucault, 1999, p. 91)

Nas seções anteriores, apresentei o contexto histórico que possibilitou a elaboração e implementação das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, responsáveis pela reformulação do Ensino Médio no Brasil. Nesta seção, proponho-me a aprofundar a análise das condições de produção que viabilizaram a emergência dessas legislações, com especial atenção aos discursos que marcaram o processo de transição entre elas. Apresento os principais argumentos, tanto favoráveis quanto contrários, à efetivação dessas normativas e seus impactos no ensino de línguas estrangeiras.

A análise também contempla a dimensão argumentativa dos discursos proferidos pelos deputados federais durante a sessão de 9 de julho de 2024, que resultou na concretização da Lei nº 14.945/24. Esses enunciados, inseridos em uma ordem discursiva que sustenta e legitima determinados regimes de verdade, exibem o embate em torno de uma crença amplamente difundida na sociedade contemporânea: a de que o inglês é a única língua capaz de desempenhar o papel de Língua Franca, bem como de proporcionar oportunidades de mobilidade social e ascensão econômica.

1. O Contexto da Reforma do Ensino Médio

A proposta de reformulação do Ensino Médio, que culminou na Lei nº 13.415/17 e,

posteriormente, na Lei nº 14.945/24, iniciou-se, segundo Krawczyk e Silva³⁰ (2015), com a criação da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), no ano de 2012, sob iniciativa do Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG), com a finalidade de “mobilizar parlamentares para discutir e propor alternativas para uma nova concepção de Ensino Médio no país” (Almeida, 2022, p. 76). De acordo com a comissão, o EM era de baixa qualidade, nada atrativo, não correspondia às expectativas dos estudantes em relação à sua inserção no mercado de trabalho e, por consequência, não contribuía para o crescimento social e econômico do país (Krawczyk e Silva, 2015). Ademais, esse segmento possuía um alto índice de evasão escolar, um currículo excessivamente conteudista, fragmentado e disciplinar (Esquinsani; Sobrinho, 2020), e, segundo o Ministério da Educação (MEC), não estimulava os jovens que não planejaram, ao fim dessa etapa escolar, ingressar diretamente em uma universidade (Considera, 2019).

De fato, o Ensino Médio brasileiro apresentava uma série de desafios que indicavam a necessidade de uma reformulação do modelo vigente para atender às demandas dos jovens estudantes. Tal contexto, possibilitou que os membros da CEENSI, em parceria com diversos representantes da iniciativa privada, dessem início a discussão sobre as possíveis alternativas para a ressignificação do EM. Segundo Souza (2023), as discussões iniciais, que contemplavam a participação de especialistas e a realização de consultas públicas, possuíam um enfoque progressista, centrado na inclusão social e na valorização da diversidade. Posteriormente, as intensas disputas entre diferentes grupos com perspectivas educacionais distintas resultaram na abordagem atual que privilegia a formação técnica e a preparação para o mercado de trabalho, alinhando-se de maneira mais direta aos interesses empresariais. Essa transição de paradigma educacional está intrinsecamente relacionada ao conturbado contexto político brasileiro, especialmente no período que se seguiu ao impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, bem como aos pareceres críticos sobre o modelo anterior de Ensino Médio.

Diante desse cenário, o governo subsequente, sob a liderança de Michel Temer, motivado por indicadores alarmantes de abandono escolar, altas taxas de reprovação e baixo desempenho nos exames nacionais, bem como pelas pressões provenientes de setores

³⁰ Monica Ribeiro Silva é Profa. Dra. no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e Nora Krawczyk é Profa. Dra. na Faculdade de Educação da Unicamp. Ambas são integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM).

específicos da sociedade - como os da iniciativa privada, que defende uma educação voltada para o trabalho, e grupos conservadores reformistas que advogam pela “despolitização” das escolas - promulgou a Lei nº 13.415/17 (Souza, 2023). Uma política pública educacional que reúne e articula um conjunto de ações e decisões implementadas pelo Estado, com o objetivo de estabelecer metas e mobilizar recursos necessários para assegurar determinados “direitos” à sociedade (Matus, 1993).

A aprovação da Lei nº 13.415/17 foi significativamente influenciada pelos resultados das avaliações nacionais, que desempenharam um papel crucial na consolidação da narrativa legitimadora da reforma educacional. Dentre elas, destacamos a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, utilizada como uma das principais justificativas para a implementação da reforma no segmento do EM. Esses instrumentos avaliativos, realizados em grande escala com o intuito de diagnosticar a qualidade da educação básica brasileira, configuram-se como uma estratégia de governamentalidade, conforme discutido por Foucault (2008b), pois reforçam a lógica de controle e regulação por meio de métricas de desempenho e produtividade. Seus resultados possibilitam intervenções legislativas que impactam diretamente na reestruturação dos currículos escolares, priorizando o ensino de saberes que fortalecem a formação do *homo economicus* e produzem a internalização de valores como eficiência, produtividade e competitividade, formando, assim, subjetividades mercadológicas, como observado na implementação da Lei nº 13.415/17. Como consequência dos enunciados prescritivos oficiais, há o redirecionamento das condutas dos professores com o objetivo de torná-los aptos no desenvolvimento de uma prática pedagógica que guie, molde, transforme e “assegure boas notas” aos discentes de acordo com novas as exigências estabelecidas.

Vale destacar que, segundo Bueno (2021), os exames nacionais externos desconsideram as “desigualdades nos aprendizados delimitadas pelas diferenças entre grupos conforme critérios sociodemográficos, como gênero, raça-cor, nível socioeconômico e região de residência” (Bueno, 2021, p.33). Para exemplificar a questão explicitada pela autora, TROUXE duas imagens que ME remetem a um controverso já dito nesta tese: a “educação de qualidade” se restringe aos indivíduos que nela podem investir (Gentili, 2011). A primeira imagem retrata a escola *Avenues: The World School* que é considerada a escola mais cara de nosso país. Está localizada em São Paulo e integra o grupo *Nord Anglia Education* que possui 87 escolas internacionais em 33 países (Koike, 2023). De acordo com

jornais de grande circulação nacional, tais como O Globo e Folha de São Paulo³¹, a anuidade está próxima aos duzentos mil reais. Esse valor exorbitante evidencia a elitização do ensino e ressalta a necessidade urgente de discutir a equidade no contexto das políticas educacionais.

Figura I - Avenues: The World School (São Paulo)



Fonte: <https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/fotos/chega-no-brasil- colegio-que-cobra-mais-de-r-10-mil-por-mensalidade-26042019#/foto/11>

A segunda imagem é da Escola Municipal Raimundo Paixão, situada no povoado Oiteiro dos Félix e administrada pela Prefeitura de Codó, Maranhão. Esta instituição de ensino foi erguida utilizando materiais como barro, cipó e talo de coco babaçu. A precariedade da estrutura e das instalações da escola atraiu a atenção do portal G1³², que noticiou os riscos à segurança dos estudantes devido às condições inadequadas da edificação.

³¹ Os valores referentes ao ano letivo de 2023 estão especificados de acordo com cada segmento de ensino nas páginas dos jornais supracitados: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/com-mensalidade-de-r-15-mil-avenues-sao-paulo-e-vendida-para-grupo-britanico.shtml> e <https://oglobo.globo.com/economia/epoca/noticia/2023/11/29/conheca-a-escola-mais-cara-do-brasil-com-matriculas-de-ate-r-28-mil-e-mensalidades-que-ultrapassam-r-14-mil-em-sp-fotos.ghtml>.

³² A matéria completa sobre a Escola Municipal Raimundo Paixão pode ser lida no portal do G1: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/alunos-estudam-em-escolas-precarias-em-codo-no-maranhao.ghtml>.

Figura II - Escola Municipal Raimundo Paixão



Fonte: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/alunos-estudam-em-escolas-precarias-em-codono-maranhao.ghtml>

Embora o foco dessa pesquisa se concentre, principalmente, no lugar da língua espanhola na Rede Faetec/RJ após a implementação das Leis nº 13.415/17 e 14.945/24, julgamos ser necessário desvelar a enorme desigualdade estrutural que permeia o sistema educacional brasileiro. As diferenças entre as instituições de ensino brasileiras, tornam a insistência em reformulações educacionais baseada em gráficos e números uma discussão desumana, cada vez mais distante da construção de um sistema mais justo e solidário, conforme os ideais da pedagogia freireana³³ com os quais acreditamos e compartilhamos.

De maneira semelhante às reformas educacionais anteriores, as estabelecidas em 2017 e em 2024 não contemplam a diversidade de realidades enfrentadas por instituições e estudantes. As disparidades socioeconômicas, bem como os saberes dos especialistas em educação, foram novamente negligenciados no processo de (re)formulação, e as novas

³³ Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, é reconhecido internacionalmente “pelo desenvolvimento de uma pedagogia crítica, baseada no diálogo como ferramenta de reflexão sobre o mundo e a própria experiência nele, sempre em busca da emancipação individual e social”. **DARCY**, Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Brasília. Brasília, 2021. Acesso em 10 de agosto de 2023. Disponível em: <https://revistadarcy.unb.br/destaques/169-amado-por-muitos-odiado-por-tantos-quem-foi-paulo-freire>.

diretrizes acabaram, por consequência, favorecendo aqueles que já dispõem de melhores condições, ao invés de promover uma distribuição equitativa de oportunidades, recursos e acesso à aprendizagem.

Em vista do exposto, dou início a discussão sobre a legitimidade da Lei nº 13.415/17. Alvo de contantes questionamentos, uma vez que sua implementação carecia de um consenso social amplo, essa legislação marginalizava as contribuições de especialistas em educação e favorecia interesses mercadológicos. A falta de convergência entre essa política pública da área educacional e grande parte da sociedade expôs as tensões subjacentes ao processo de elaboração dessa, assim como expõe de outras políticas públicas, marcadas por aspirações divergentes e disputas que envolvem a dinâmica entre saber e poder.

Assim sendo, a compreensão do conceito de políticas públicas apenas como ações governamentais destinadas a garantir os direitos dos cidadãos (Matus, 1993), como explicitado em linhas anteriores, revela-se uma abordagem ingênua. É preferível adotar uma visão mais crítica, específica e menos simplista do termo, conforme proposto por Azevedo. De acordo com o autor, as políticas públicas podem ser definidas como "tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões" (Azevedo, 2003, p. 38). Sob essa ótica, manifestam-se não somente o conteúdo das intervenções governamentais, mas também as consequências das suas inações, sublinhando as responsabilidades e contradições inerentes ao exercício do poder público.

Dessa forma, considerar os efeitos de sentido dos enunciados presentes nas decisões legislativas, assim como os impactos gerados pelos silenciamentos, torna-se, sob a perspectiva de Azevedo (2003), fundamental para a compreensão da implementação da Lei nº 13.415/17. Essa normativa, caracterizada pela ausência de participação democrática, configurou-se como um retrocesso, em vez de representar um avanço. A adoção de uma abordagem limitada e tecnicista, voltada prioritariamente para atender as demandas do mercado, negligenciou uma formação cidadã mais abrangente e plural. Nesse contexto, a concepção de governamentalidade (Foucault, 2008b), uma vez mais, oferece uma lente interpretativa para compreender a reforma do Ensino Médio como parte de um projeto mais amplo de controle e regulação das subjetividades, promovido por diversos setores privados – como o Instituto Reúna, Itaú Educação, Instituto Unibanco, Oi Futuro, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Ayrton Senna, entre outros – e validado pelo Estado (Cássio, 2023). Tal gerência não se dá exclusivamente por meio da coerção direta, mas pela gestão das populações, moldando comportamentos e modos de vida de acordo com os

imperativos neoliberais. Assim, o Estado, como agente implementador da Reforma, orienta as práticas educacionais para produzir sujeitos que atendam às exigências do mercado, reforçando a lógica de eficiência e adaptabilidade, em oposição a um ensino crítico e emancipatório.

Os equívocos e incoerências existentes nas proposições da Lei nº 13.415/17 fomentaram o surgimento de grupos de resistência, evidenciando tanto as tensões entre as instâncias governamentais e os agentes sociais como a ação dos micropoderes dispersos no tecido social, conforme problematizado por Foucault (1984). A sociedade civil, enquanto instância produtora de discursos e práticas de poder, também participa ativamente na construção e contestação das políticas públicas. As pressões e as formas de contraconduta que emergem do corpo social podem influenciar, tensionar e, em alguns casos, reconfigurar a execução e os efeitos das leis, inserindo-nos no duelo existente entre os discursos dos reformadores e os dos não-reformadores sobre a qualidade e eficiência do NEM.

Nesse cenário de resistência, destaca-se a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), uma rede criada em 1999, que articula diversos grupos e entidades em todo o Brasil, com foco na mobilização social em defesa dos direitos educacionais. Atuando ao lado de movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais e cidadãos, a campanha desempenha um papel central na luta por uma educação de qualidade, promovendo iniciativas que visam garantir o acesso, a equidade e a valorização da educação como um direito fundamental e inalienável.

O Professor Dr. Daniel Cara³⁴, coordenador geral da rede e líder da comissão que negociava com o MEC a revisão ou a revogação da Lei nº 13.415/17, argumentava, junto a diversos especialistas da comunidade acadêmica, associações científicas e estudantes, que a referida legislação apresenta proposições que retomam modelos ineficientes e ultrapassados, como o da Reforma de Capanema. Essa reforma se dividia entre uma trajetória propedêutica, destinada aos jovens mais ricos, e uma profissionalizante voltada para os mais pobres.

Frigotto (2016), em uma análise mais contundente na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criticou os enunciados da Lei nº 13.415/17, ao afirmar que ela ressuscitava velhos, atrasados e falidos princípios que, segundo

³⁴ Daniel Cara é Doutor em Educação, Mestre em Ciência Política, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde março de 2020, coordenador do GT de Educação da transição governamental e dirigente da @campanhaeducacao. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em: 03 de setembro de 2023.

ele, foram instituídos por “analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social” (Frigotto, 2016, p. 239). Tais agentes reformadores, para o autor, “por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, [são] incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entendem não a querem para todos” (Frigotto, 2016, p. 329).

Além das críticas efetuadas pelos especialistas em educação supracitados, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país, apontou que a Lei nº 13.415/17 simbolizava a contrarreforma do EM pela intenção explícita de subtrair “da maioria da juventude o direito a uma educação unitária e politécnica (ANDES, 2017, p. 08).

Em consonância com os ditos anteriores, o MNDEM divulgou, nos manifestos³⁵ contrários à Reforma, que o oferecido aos estudantes são apenas “migalhas” e, portanto, ameaçam a qualidade da educação básica pública por meio de proposições desastrosas, antidemocráticas e com perigosas limitações à formação dos jovens, à organização do trabalho docente e à gestão escolar.

Em 2023, configurando-se em mais uma potente ferramenta contra o NEM, foi lançado o documentário “NEM (Novo Ensino Médio) – um Fracasso Anunciado” do cineasta Carlos Pronzato, que reúne entrevistas realizadas com pesquisadores, professores, estudantes e lideranças estudantis que não admitem a permanência de um projeto que destrói a estrutura do EM e traz para o interior da educação, segundo Pronzato (2023), postulados privatistas de Fundações como a Lemann, Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, entre outros.

Os embates entre os reformadores e os contrários à Reforma é compreendido por Krawczyk (2014) como um duelo entre dois projetos existentes para o EM. O primeiro, no qual me incluo, se fundamenta em uma educação mais humana, que possibilita a incorporação dos conhecimentos científicos e culturais à formação dos estudantes com o objetivo de auxiliar na reflexão sobre suas ações e sobre a sociedade. O segundo, deriva dos setores empresariais que defendem uma formação direcionada para o mercado de trabalho. Para Frigotto (2016), esse modelo Lei “reza a cartilha” dos intelectuais do Banco Mundial, da Organização Mundial de Comércio e etc. que buscam ajustar a educação às demandas do

³⁵ Todos os manifestos do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio podem ser lidos na íntegra na página: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>.

mercado. Sob esse viés, pode-se ratificar que a Reforma do Ensino Médio está atrelada às questões econômicas que integram uma agenda neoliberal e a consequência dessa associação é a redução das funções da escola na formação dos jovens. Nesse sentido, há um abandono do "ideal republicano", que tem como objetivo preparar cidadãos por meio do acesso aos saberes da humanidade, para a adoção de um modelo mais popular construído lentamente a partir de uma lógica neoliberal (Vasconcelos, 2020) que possibilita as instituições de ensino admitirem naturalmente que devem ser "gerenciadas pelas demandas individuais e necessidades de mão-de-obra, e não por uma lógica política de igualdade, de solidariedade" (Laval, 2004, p. 89).

Ainda em 2023³⁶, após intensa pressão de diversos setores da sociedade, foi realizada uma Consulta Pública sobre o NEM. Os resultados desfavoráveis à Lei nº 13.415/2017 levaram o Poder Executivo a apresentar uma nova proposta de reestruturação do ensino, formalizada por meio do Projeto de Lei (PL²)³⁷ nº 5.230/2023, de autoria do atual Ministro da Educação, Camilo Santana. Entre outras disposições, o PL² propunha o aumento da carga horária do Ensino Médio das atuais 1800 para 2.400 horas, e tornava obrigatório o ensino das línguas inglesa e espanhola. Essa última medida atende as reivindicações de diversos segmentos, como o Movimento #FicaEspanhol, que pleiteia uma maior integração com a América Latina por meio do ensino da língua espanhola.

Nos enunciados do PL², conforme consta no Artigo 35-A, foi estabelecido que:

Art. 35- A. [...]

§ 2º A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

- I - língua portuguesa e suas literaturas;
- II - língua inglesa;

³⁶ Todas as informações sobre a tramitação do PL nº 5.230/2023 relatadas podem ser encontradas nas páginas da Câmara dos Deputados - <https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio/> - e na do Congresso Nacional - [https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-5230-2023#:~:text=Casa%20Iniciadora%20\(C%C3%A2mara\)&text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20PL%20n.º,31%20de%20julho%20de%202023.&text=DE%20COMISS%C3%95ES%20PERMANENTES-,A%C3%A7%C3%A3o:,de%2009/11/2023.&text=2023%20PLEN%20%2D%20Plen%C3%A1rio-,A%C3%A7%C3%A3o:,raz%C3%A3o%20da%20Urg%C3%Aancia%20Constitucional%20apresentada.&text=Comiss%C3%A3o%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o-,A%C3%A7%C3%A3o:,de%20Ensino%20M%C3%A9dio%20no%20Brasil%22.](https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-5230-2023#:~:text=Casa%20Iniciadora%20(C%C3%A2mara)&text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20PL%20n.º,31%20de%20julho%20de%202023.&text=DE%20COMISS%C3%95ES%20PERMANENTES-,A%C3%A7%C3%A3o:,de%2009/11/2023.&text=2023%20PLEN%20%2D%20Plen%C3%A1rio-,A%C3%A7%C3%A3o:,raz%C3%A3o%20da%20Urg%C3%Aancia%20Constitucional%20apresentada.&text=Comiss%C3%A3o%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o-,A%C3%A7%C3%A3o:,de%20Ensino%20M%C3%A9dio%20no%20Brasil%22.)

³⁷ Para evitar ambiguidade, utilizaremos PL para referir-se à Política Linguística e PL² para o Projeto de Lei, distinguindo assim as duas siglas idênticas ao longo do texto.

III - língua espanhola;

IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;

V - educação física;

VI - matemática;

VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e

VIII - física, química e biologia (Brasil, 2023, grifo meu).

Em novembro do mesmo ano, o Deputado Federal Mendonça Filho (União Brasil-PE) foi nomeado pelo Presidente da Câmara dos Deputados Arthur Lira (PP-AL) como relator do PL², gerando polêmicas importantes. Essa escolha foi amplamente questionada, visto que Mendonça Filho, enquanto Ministro da Educação no governo anterior, havia sido um dos principais articuladores e defensores da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Tal designação foi interpretada pelos críticos como um evidente conflito de interesses, considerando que o PL² busca justamente desconstruir a política educacional anteriormente implementada por ele. Além disso, o relator foi consultor da Fundação Lemann entre fevereiro de 2019 e setembro de 2020, instituição privada com forte influência no Ministério da Educação que, segundo o Prof. Dr. Gaundêncio Frigotto, transforma campo da esfera pública em um campo de negócio, atendendo às demandas do mercado (ADUFF, 2018) e não as dos estudantes.

Entre novembro de 2023 e março de 2024, houve uma intensa mobilização dos movimentos contrários ao NEM para que as significativas mudanças em relação ao modelo instituído durante a gestão de Michel Temer fossem aprovadas na Câmara dos Deputados. As medidas sugeridas no PL² nº 5.230/2023, embora não contemplassem todas as reivindicações desses movimentos, representavam um avanço significativo. No entanto, a principal exigência dos defensores da língua espanhola – a obrigatoriedade de sua oferta nas escolas do país – não foi contemplada no Plenário da Câmara dos Deputados e o PL² substitutivo com a obrigatoriedade apenas da língua inglesa seguiu para o Senado.

Durante a tramitação no Senado, várias emendas foram propostas e a língua espanhola foi novamente incorporada como disciplina obrigatória ao documento pela senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO), reabrindo o debate sobre o tema. Desse modo, um novo substitutivo ao PL² nº 5.230/2023 original foi aprovado, retornando à Câmara dos Deputados para uma nova rodada de discussão e votação.

Grupos e movimentos em defesa do espanhol intensificaram as pressões, cobrando das lideranças políticas e do governo federal o cumprimento das promessas de campanha, em especial das feitas pelo Presidente Lula, que havia se comprometido publicamente com

o retorno da língua espanhola às escolas. Apesar das expectativas, ao retornar à Câmara dos Deputados³⁸, o PL² teve a emenda que previa a reinserção obrigatória do espanhol novamente retirada do texto final pelo relator, Mendonça Filho (União Brasil-PE), gerando grande frustração entre os defensores da proposta. Curiosamente, trata-se do mesmo parlamentar que, em 2017, como Ministro da Educação, revogou a Lei nº 11.161/05, a qual previa a obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio, consolidando o inglês como a única língua estrangeira obrigatória na educação básica brasileira.

O resultado da votação na Câmara dos Deputados evidenciou, simultaneamente, os desafios enfrentados pelos movimentos sociais na busca por mudanças estruturais e a carência de articulação política eficaz em defesa da diversidade linguística no sistema educacional brasileiro. Os discursos apresentados pelos deputados em defesa da remoção do espanhol compulsório do currículo escolar alinharam-se a argumentos que destacam a funcionalidade de uma língua estrangeira para atender às demandas do mercado, ignorando a importância estratégica do espanhol para a integração com os países hispanofalantes da América Latina. Além disso, houve a utilização de justificativas que incluíam a alegação de um número insuficiente de professores e a escassez de recursos financeiros, usados para sustentar, de maneira falaciosa, a inviabilidade de implementação outra língua estrangeira. Tais justificativas desconsideraram o fato de que o espanhol já integrou o currículo e foi posteriormente retirado (Carta Capital, 2024).

Por fim, o PL² nº 5.230/2023 transformou-se na Lei nº 14.945/24 que foi sancionada com vetos pelo Presidente Lula em 31 de julho de 2024. Essa lei ameniza parcialmente os efeitos da lei promulgada em 2017, mas demonstra-se insuficiente para atender à demanda de resgate de direitos e à ampliação de oportunidades para os jovens, em especial para os matriculados nas escolas públicas. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a obrigatoriedade de estudar apenas um idioma representa uma significativa perda para os estudantes. Embora a legislação permita a oferta de outros idiomas, com preferência pelo espanhol, a visão neoliberal que configura o sistema educacional contemporâneo impõe restrições financeiras, impedindo, por meio dos ditos que exaltam a língua inglesa e, de forma implícita e sutil, dos não ditos que desqualificam as línguas supercentrais, maiores investimentos nessa área. A ausência de diversidade linguística na educação é muitas vezes

³⁸ A aprovação do substitutivo ao PL² nº 5.230/2023 ocorreu durante a 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 57ª Legislatura, 138ª Sessão (Sessão Deliberativa Extraordinária Semipresencial), no dia 09 de julho de 2024. A transcrição da sessão está disponível na página: <https://escriva.camara.leg.br/escriva-servicosweb/pdf/73863>.

justificada como uma forma de “economizar” tempo e recursos, sob o argumento de que nenhuma outra língua possui a centralidade global do inglês.

É importante destacar que o debate governamental sobre o ensino de línguas estrangeiras tem se limitado a duas línguas hegemônicas e coloniais. A escolha de uma em detrimento da outra ou a imposição de qualquer delas não reflete a pluralidade linguística e a complexidade sociocultural do Brasil. Nesse sentido, embora esta pesquisa se concentre no lugar da língua espanhola no contexto educacional contemporâneo, defendo uma perspectiva verdadeiramente democrática, na qual os alunos possam escolher uma língua estrangeira que melhor atenda às suas necessidades e interesses. Para isso, seria necessária uma oferta de múltiplas opções linguísticas, incluindo Libras, línguas indígenas, mandarim, entre outras.

Entretanto, ressalto que a remoção da língua espanhola do currículo representou um retrocesso significativo, dificultando ainda mais a possibilidade de inclusão de outras línguas no sistema educacional. Nesse contexto, a luta pela reinserção do espanhol configura-se como um passo estratégico e necessário para ampliar as oportunidades de acesso a outras línguas. Paralelamente, é essencial reintroduzir a nomenclatura *Línguas Estrangeiras Modernas*, um termo inclusivo e equitativo, que contempla uma diversidade linguística de forma mais justa e adequada às demandas da sociedade brasileira.

2. Da Lei nº 13.415/17 a nº 14.945/24 : os Velhos-Novos Argumentos

O processo de reforma do Ensino Médio, iniciado em 2017 com a Lei nº 13.415 e findado - temporariamente, uma vez que “onde há poder há resistência” (Foucault, 1999, p. 91) - em 2024 com a Lei nº 14.945, evidencia que os discursos não são “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2013a, p.10). Sob esse viés, os discursos se constituem em si mesmos como um campo de batalha em que diferentes grupos - pró e contra a inclusão do espanhol - disputam poder e legitimidade, por meio de saberes que em conjunto definem os parâmetros de verdade na sociedade.

De acordo com Foucault (2008a), um saber não é uma soma de conhecimentos fundamentados na dicotomia do verdadeiro e falso, senão um conjunto formado a partir de um sistema de positividade, de um *a priori* histórico que considera as condições de seu aparecimento, sua coexistência com outros enunciados, sua forma específica de ser e os

princípios que podem substituí-los, transformá-los e fazê-los desaparecer. Tais princípios são regulados pelas relações de poder na medida que autorizam e promovem saberes de determinados grupos ou excluem, invisibilizam e/ ou silenciam outros (Garcia, 2010b) e determinam as vontades de verdade de uma dada época.

No tocante a verdade, Foucault (1984a) assegura que ela é deste mundo, o que significa que a verdade não existe de forma independente ou transcendental. Em vez disso, ela é produzida dentro do mundo material e social, sendo constantemente moldada por uma série de coerções e influências. Sendo assim, cada sociedade constrói sua própria verdade, estabelecendo um regime de verdade específico que reflete seus valores, normas e relações de poder. Nas palavras de Foucault:

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1984a, p.12).

O filósofo também destaca o papel central das instituições e dos indivíduos que detêm a autoridade para determinar o que é considerado verdadeiro. Esses agentes, sejam eles cientistas, religiosos, juristas ou outros especialistas, possuem um estatuto social que lhes confere o poder de validar ou invalidar discursos. Assim, a verdade não é apenas uma questão de correspondência com a realidade, mas também de poder e autoridade, sendo constantemente negociada e contestada dentro de um contexto social específico.

Tendo em vista o exposto, compreende-se que as ações empreendidas durante todo o processo de idas e vindas da língua espanhola estão marcadas por embates e disputas enunciativas pelo verdadeiro que se estabelecem a partir do regime de verdade que instaura o inglês como única língua estrangeira necessária no mundo contemporâneo (Foucault, 2013a). Todos os envolvidos nos pleitos sobre a reforma educacional desejavam que suas posições fossem devidamente acolhidas e, para tanto, produziram enunciados que se destinavam a persuadir, convencer ou sensibilizar os enunciatários, legitimando a dimensão argumentativa do discurso (Fiorin, 2016), a respeito de quais línguas estrangeiras deveriam ser incluídas como obrigatórias na reforma educacional em curso.

O último conflito discursivo oficial sobre a reinserção da língua espanhola no currículo escolar brasileiro ocorreu em 09 de julho de 2024, na Câmara dos Deputados, como

já explicitado na seção anterior. É fundamental, todavia, retomar com maior precisão seu contexto de produção, incluindo os principais atores, as condições nas quais os discursos foram formulados e os objetivos subjacentes a cada posição no intuito de compreender os sentidos que emergem desse embate. Afinal, conforme destaca Foucault, os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008a, p. 55). Essa perspectiva permite compreender como o tema da língua espanhola foi construído, disputado e moldado no espaço político brasileiro, especialmente no contexto desse recente debate que se seguiu a partir do substitutivo ao PL nº 5.230/2023. Encaminhado pelo Senado para votação, este projeto foi novamente reelaborado pelo relator Mendonça Filho (União Brasil - PE), resultando na exclusão da obrigatoriedade do ensino do espanhol.

Diante dessa decisão verticalizada, o Deputado Federal Felipe Carreras (PSB-PE) apresentou um recurso solicitando que a deliberação sobre o (não) lugar da língua espanhola no currículo fosse submetida ao parecer de todos os deputados, em vez de atender apenas aos interesses do relator e de seus aliados políticos. Em resposta, o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira (PP-AL), submeteu o recurso à votação, mobilizando representantes de diversos partidos políticos organizados em blocos e alianças estratégicas. O resultado da votação confirmou a não obrigatoriedade do espanhol no Ensino Médio, tornando-o a única disciplina do currículo anterior à reforma a ser excluída da nova matriz curricular. A decisão foi consolidada com 302 votos contrários e 126 votos declarados à reinserção da disciplina, contrariando a decisão do Senado.

Os discursos³⁹ que surgiram nesse contexto demandam uma análise mais aprofundada⁴⁰, pois revelam as relações de saber e poder que permeiam o campo educacional. Tais enunciados refletem as práticas discursivas que moldam os sujeitos e seus posicionamentos, demonstrando como as estruturas de poder conduzem à internalização de certos saberes. Esses saberes concebidos como verdades absolutas, por sua vez, influenciam

³⁹ A transcrição completa da sessão extraordinária ocorrida em 09 de julho de 2024, referente à Reforma do Ensino Médio, está disponível no Portal da Câmara dos Deputados, no seguinte endereço eletrônico: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/notas.html>. No entanto, as transcrições, que abrangem desde o início até o término da discussão sobre a obrigatoriedade do espanhol na matriz curricular, podem ser acessadas na íntegra no Anexo III desta tese.

⁴⁰ As materialidades discursivas referentes ao embate entre os defensores e os opositores da presença compulsória do espanhol no currículo foram incorporadas em momento posterior à Qualificação, levando em consideração, conforme Courtine (2009), que a construção do corpus se conclui apenas ao término da análise. Desse modo, novos recortes foram realizados, com o entendimento de que contribuiriam significativamente para o enriquecimento desta pesquisa.

a maneira como os indivíduos buscam persuadir outros a adotarem crenças compartilhadas sobre o papel e o espaço das línguas inglesa e espanhola no contexto educacional brasileiro.

A partir das ponderações apresentadas, na seção subsequente, examino as estratégias argumentativas mobilizadas pelos parlamentares na Câmara dos Deputados, com destaque para os discursos dos Deputados Mendonça Filho (União Brasil - PE), Adriana Ventura (NOVO-SP) e Felipe Carreras (PSB-PE). Isso porque suas colocações — os dois primeiros contrários e o último favorável à inclusão do espanhol no currículo escolar — serviram como eixos centrais em torno dos quais os demais discursos se articularam, seja para apoiá-los, seja para contestá-los.

Essa análise dialoga com a perspectiva de Foucault (2013a) já desenvolvida nas linhas anteriores, que, ao refletir sobre o que pode ser dito, postula existir uma ordem discursiva que regula e delimita os discursos. Sob essa ordem, os enunciados estão sujeitos a interdições, uma vez que não temos o direito de dizer tudo, tampouco falar de tudo em qualquer circunstância, muito menos de expressar qualquer coisa de forma indiscriminada. Desse modo, os discursos só podem ser enunciados por indivíduos que detêm um direito privilegiado, ou seja, um poder que "garanta" a veracidade do que é dito.

É nesse contexto que a utilização do argumento de autoridade (Fiorin, 2016) pelos deputados federais pode ser compreendida como uma estratégia discursiva voltada para a validação de suas posições e seus conhecimentos especializados, com o objetivo de garantir que suas "vontades de verdade" fossem aceitas pelos demais parlamentares. Diante disso, analiso os múltiplos procedimentos de controle e exclusão que recuperam enunciados já ditos, estabelecendo os limites do dizível e do silenciável, constituindo, dessa maneira, a ordem do discurso (Foucault, 2013a).

2.1. Disputas e Regimes de Verdade no Discurso Legislativo

A análise dos discursos pronunciados pelos parlamentares foi realizada com base no conceito de Sequência Discursiva (SD), que, conforme definido por Courtine (2009), refere-se aos ditos que possuem uma dimensão superior à frase e são extraídos de um específico campo discursivo. No âmbito desta tese, o campo discursivo em questão é o político-educacional, que se configura como um espaço discursivo no qual diferentes crenças, interesses e disputas de poder se manifestam por meio de práticas linguísticas sustentadas por vontades de verdade (Foucault, 2013a). A partir desse enfoque, a análise é também

orientada pela compreensão de como os discursos são produzidos, organizados e legitimados, considerando as relações de poder, as condições históricas e sociais que possibilitaram sua emergência, bem como os efeitos que tais discursos desencadeiam no tecido social (Foucault, 2008a; 2013a).

Considerando os aspectos apresentados, foram selecionados, inicialmente, os enunciados atribuídos aos deputados Mendonça Filho e Adriana Ventura, que defendem a obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa no currículo escolar. Esses enunciados introduzem a discussão sobre a aprovação do Projeto de Lei nº 5.230/2023 e buscam justificar, entre outros aspectos, a exclusão da língua espanhola no substitutivo final elaborado pelo relator em questão.

O discurso de apresentação do parecer referente ao PL nº 5.230/2023 foi pronunciado pelo Deputado Mendonça Filho. Em sua exposição, o relator afirma que 50% das propostas encaminhadas pelo Senado foram incorporadas ao texto final, enquanto as outras 50% não foram contempladas. Dentre as rejeitadas, destaca-se a não inclusão obrigatória do espanhol na matriz curricular do Ensino Médio, justificada pelos seguintes motivos:

SD 1 – MENDONÇA FILHO

*Preservamos também o inglês como língua estrangeira obrigatória, **prática que é corrente no mundo como um todo.***

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

No contexto analítico do governo da língua, Mendonça Filho afirma que o inglês é uma prática "corrente no mundo como um todo". Esse enunciado opera como um mecanismo de poder que produz e conserva uma vontade de verdade (Foucault, 2013), recorrendo a uma prática sobre o reconhecimento do *status* da língua inglesa. Tal recurso reafirma a ideia de que a escolha do inglês é inevitável e universalmente aceita, ao mesmo tempo em que oculta a complexidade das dinâmicas geopolíticas e das assimetrias de poder latentes às relações globais de dominação.

Em um segundo momento, o deputado reitera a naturalização do *status* hegemônico da língua inglesa, argumentando que essa percepção não é uma construção individual, mas sim uma visão compartilhada mundialmente:

SD 2 – MENDONÇA FILHO

Eu, pessoalmente, não tenho nada contra a língua espanhola. A proposta que foi aprovada na Câmara estabelece o inglês como obrigatório. Todo o mundo pratica isso. Não é uma visão do Mendonça Filho sobre o tema.

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

Nesse recorte, ao declarar que a obrigatoriedade da língua inglesa não representa uma opinião isolada, mas sim uma perspectiva difundida e compartilhada em escala mundial, o relator reforça a naturalização de sua hegemonia. Os ditos operam dentro de um regime de verdade que evidencia como os discursos hegemônicos se perpetuam por meio de mecanismos de normalização, nos quais a suposta universalidade de uma prática é utilizada como instrumento de sustentação de relações de poder. Assim, a fala do deputado não apenas reproduz, mas também consolida a ordem discursiva que privilegia o inglês como língua mundial, silenciando outras possibilidades linguísticas.

SD 3 – MENDONÇA FILHO

Preservamos também o inglês como língua estrangeira obrigatória, prática que é corrente no mundo como um todo. Desde a China até as principais nações europeias, ou todas elas, o inglês é a língua estrangeira obrigatória, e o espanhol ficou como uma língua preferencial.

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

Embora Mendonça Filho, nas SD1 e SD2 naturalize a universalidade a respeito do ensino de inglês no mundo, suas referências concretas se restringem, sobretudo, à China e às nações europeias. Essa seleção discursiva sugere uma associação entre o domínio do inglês e o *status* econômico dos territórios citados, demonstrando que os países mais ricos e desenvolvidos adotam o inglês como língua estrangeira prioritária. Dessa forma, o discurso

do parlamentar vincula, pelo não-dito, o aprendizado do inglês ao sucesso econômico e ao progresso, produzindo um efeito de sentido que correlaciona o desenvolvimento do Brasil à adoção do mesmo modelo seguido por esses países, silenciando outras trajetórias e realidades que fogem a essa narrativa.

Sendo o não-dito um mecanismo de poder (Foucault, 2013a), Mendonça Filho, a partir da sugestão estabelecida entre a língua inglesa, progresso e capital, segue seu discurso afirmando que manteve o texto previamente aprovado pela Câmara dos Deputados, no qual institui o inglês como obrigatório e o espanhol como preferencial, desconsiderando as alterações sobre o lugar da língua espanhola propostas e orientadas pelo Senado.

O parlamentar justifica sua decisão com base na "amplitude de línguas" presente no Brasil, decorrente da descendência de italianos, alemães, poloneses, franceses e japoneses, como exposto nas Sequências Discursivas abaixo:

SD 4 – MENDONÇA FILHO

*Diante de um quadro de uma **amplitude de línguas**, em razão da descendência de **italianos, alemães, poloneses**, assim como uma forte presença cultural **francesa**, dentro da realidade brasileira, e até **japonesa** a maior população de descendentes japoneses no mundo está localizada em São Paulo -, **mantivemos aquilo que foi aprovado, com o consenso da Casa**, na votação da Câmara Federal.*

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

A decisão de conceder ao espanhol o *status* de idioma preferencial, imediatamente abaixo do inglês, parece reconhecer a sua relevância singular no contexto latino-americano. Ao mesmo tempo sugere uma medida de equidade, uma vez que sua não obrigatoriedade impede a sua sobreposição em relação às demais línguas faladas nas comunidades de imigrantes em nosso país, que também compartilham a classificação de supercentrais. No entanto, a lógica da equidade se aplica apenas às línguas supercentrais, enquanto o inglês, por ser considerado hipercentral, mantém sua posição de primazia incontestada. A governamentalidade linguística se manifesta por meio das estratégias de poder que subjazem a aparente ideia de justiça materializadas nas deliberações referentes à hierarquia das línguas em nosso território. Essas práticas direcionam e estruturam as políticas educacionais de acordo com interesses próprios, desconsiderando as reais necessidades dos estudantes,

que não são consultados na dinâmica de tomada de decisões.

Outro ponto importante no discurso de Mendonça Filho é a referência à aprovação da obrigatoriedade exclusiva da língua inglesa pelo "consenso da Casa", indicando que as resoluções políticas resultam de um acordo unânime. Essa afirmação obscurece as disputas e as tensões inerentes ao processo decisório, desconsiderando as divergências, os interesses conflitantes e as resistências que permitem a (re)definição das políticas públicas educacionais.

Em outro momento da sessão, o relator recupera o discurso sobre a amplitude de línguas no território brasileiro para justificar a não adoção do espanhol como língua obrigatória, utilizando os seguintes enunciados:

SD 5 – MENDONÇA FILHO

[...] mas não dá para impor essa regra ao Brasil como um todo. Em Santa Catarina, há uma presença muito forte de descendentes de alemães, de descendentes de italianos. No Rio Grande do Sul, ocorre a mesma coisa. A presença da cultura francesa no Brasil é significativa. A presença japonesa na comunidade de São Paulo é também muito relevante. Então, não há como impor essa realidade do Norte ao Sul do País.

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

Compreendemos que a ênfase atribuída às línguas das comunidades de imigrantes opera como um mecanismo de silenciamento de vozes dissidentes, neutralizando resistências por meio de um discurso que se reveste de benevolência e justiça. Assim, o discurso aparentemente inclusivo e equitativo serve, na realidade, para perpetuar o controle e a dominação, sob a égide de uma suposta imparcialidade no que tange os idiomas supercentrais.

Cabe ressaltar que o argumento fundamentado na “amplitude de línguas” no Brasil decorre da influência exercida pela embaixada da França, com o apoio das representações diplomáticas da Itália e da Alemanha, sobre a Câmara dos Deputados em datas que antecederam a sessão. Essa intervenção foi divulgada em uma reportagem da CNN Brasil e posteriormente confirmada pelas respectivas legações (Rodrigues, 2024). A justificativa apresentada foi a de que a imposição do ensino de espanhol no currículo escolar poderia resultar em consequências desastrosas para a inclusão e promoção de outras línguas

estrangeiras. Hélène Ducret, adida de cooperação educativa da embaixada da França no Brasil, argumentou que

o espanhol já é a escolha para 95% dos brasileiros que vão aprender uma segunda língua. Uma determinação do governo para o ensino médio seria catastrófica para as outras línguas. Somos a favor do plurilinguismo (Rodrigues, 2024).

Ainda segundo a CNN Brasil, os enviados diplomáticos reuniram-se com o relator Mendonça Filho e com o Ministro da Educação, Camilo Santana. Ambos manifestaram apoio às reivindicações das legações, contudo, a posição do Ministro, representante do governo atual, surpreendeu a todos ao contrariar a promessa de campanha do presidente Lula, que defendia o retorno do espanhol ao EM, nos conformes previstos pela Lei nº 11.161/2005.

A atuação das embaixadas foi amplamente criticada devido ao seu caráter lobista⁴¹. Entretanto, um levantamento realizado pela DW Brasil, por meio da ferramenta Agenda Transparente, da Fiquem Sabendo — organização não governamental dedicada à transparência e ao acesso a informações públicas —, divulgou que os representantes da embaixada da Colômbia e do MEC se reuniram em fevereiro, seguidos por encontros das embaixadas da Espanha, Peru, Paraguai, México, Chile e Argentina no mês de março. Essas reuniões foram confirmadas por Mendonça Filho à DW, que acrescentou ter sido procurado por mais de dez embaixadas de países hispanofalantes, as quais se posicionaram a favor da manutenção do espanhol (DW, 2024). Dessa forma, é possível concluir que ambas as partes engajaram-se em práticas de lobby, uma vez que expressaram seus posicionamentos e interesses junto aos responsáveis do âmbito governamental influenciando diretamente a determinação dos rumos da política linguística em questão (Politize, 2005).

Esse impasse entre as embaixadas sobre a compulsoriedade de um ou dois idiomas representa uma luta pelo poder por meio das vontades de verdade (Foucault, 2013) e poderia ser solucionado pela adoção do termo "língua estrangeira" nos documentos educacionais. Essa nomenclatura, mais abrangente e inclusiva, promoveria a união entre as representações

⁴¹ O termo lobista se refere às pessoas ou grupos que praticam o *lobby*, termo que “se caracteriza como uma atividade de exercer pressão sobre algum poder da esfera política para influenciar na tomada de decisões do poder público em prol de alguma causa ou apoio” (Politize, 2005).

diplomáticas em prol de uma causa comum e mais democrática, evitando a polarização e priorizando o diálogo em prol de um objetivo compartilhado. Além disso, estaria alinhada às reais necessidades dos estudantes, ao oferecer a oportunidade de escolher o idioma que melhor se adapta às suas aspirações pessoais e profissionais, sem imposições derivadas de disputas diplomáticas, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

A argumentação elaborada por Mendonça Filho obteve apoio significativo durante a sessão legislativa do dia nove. No entanto, o discurso proferido pela deputada federal Adriana Ventura (NOVO-SP) foi o que mais se destacou. A parlamentar, professora de gestão e empreendedorismo com mestrado e doutorado em Administração de Empresas, expressou-se por meio de uma retórica enfática, marcada por um tom contundente, fundamentando sua posição contrária à obrigatoriedade do ensino da língua espanhola por meio dos seguintes enunciados:

SD 6 – ADRIANA VENTURA

*O segundo ponto é relativo ao ensino obrigatório da língua espanhola. Não tem **nenhum sentido** — **nenhum sentido!** — **tornar o ensino da língua espanhola obrigatório**, a não ser para atender a demandas e lobbies feitos aqui para **dar obrigatoriedade a uma coisa que o mercado não pede**. As pessoas dizem: "Ah, nós somos do **MERCOSUL!**" Sim, nós somos do MERCOSUL, mas estamos inseridos num contexto mundial.*

*Quando falamos de **linguagem científica, de pesquisa, de ciência**, temos que valorizar o inglês, cuja condição foi mudada no Senado também. Então, é importante que o ensino de inglês seja considerado, sim, obrigatório, porque obrigar o ensino do espanhol, em detrimento do ensino do inglês é, no mínimo, trazer para o nosso País uma **mediocridade na educação que, aliás, nós já temos, porque as notas da nossa educação são péssimas, e todos sabem disso**. Nossa posição no ranking da educação é péssima. Então, não é uma boa medida ir atrás de lobbies e do trabalho feito aqui para **tornar obrigatório o ensino do espanhol, porque isso não traz benefício para o aluno e para a aprendizagem**.*

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

O discurso de Adriana Ventura ilustra as questões controversas abordadas ao longo desta tese. A convicção da deputada em relação ao lugar das línguas inglesa e espanhola transcende uma mera adesão a uma agenda política. Sua formação e trajetória profissional estão inscritas em um conjunto de práticas discursivas que conformam sua visão de mundo e orientam sua atuação no espaço público. Sendo assim, seus ditos sustentam e reproduzem

determinadas verdades, evidenciando a imbricação entre poder e saber no âmbito do discurso. A indignação que perpassa seu discurso caracteriza-se, portanto, como um mecanismo de poder que não apenas confere autoridade, mas também contribui para a validação de sua vontade de verdade no espaço político.

A parlamentar justifica a necessidade da imposição da língua inglesa no currículo escolar, menosprezando o espanhol nos contextos econômico e científico, afirmando não haver nenhum sentido em sua obrigatoriedade. O “nenhum sentido” a que se refere está diretamente associado às demandas do mercado, aspecto que a deputada compreende profundamente devido a sua formação acadêmica e política, ambas alinhadas a um viés neoliberal. Ela também desqualifica a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, argumentando que, embora o Brasil integre o MERCOSUL, está inserido em um contexto global mais amplo, onde o inglês prevalece como idioma dominante. No entanto, essa perspectiva ignora que acordos econômicos internacionais não se restringem ao uso do inglês. Por exemplo, no âmbito do BRICS, bloco que reúne Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, as interações ocorrem em múltiplas línguas, refletindo a diversidade linguística dos países membros.

Como já sinalizado, a deputada apresenta um discurso que luta pela legitimação de uma vontade de verdade: a importância da língua inglesa e a desnecessidade do espanhol. Para tanto, posiciona-se, por meio de seu discurso incisivo e assertivo, como detentora de um saber privilegiado sobre educação e mercado, situando-se em um locus de autoridade reconhecido. Essa postura remete às análises de Foucault (2013a) sobre como o poder e o saber se entrelaçam na produção e validação dos discursos. O filósofo observa que nem todos têm o direito de se pronunciar sobre determinados assuntos; apenas aqueles que ocupam posições de poder ou detêm certos saberes são autorizados a produzir discursos considerados legítimos. Dessa forma, o direito exclusivo de fala da deputada intensifica a credibilidade de seu discurso, que é apresentado como uma verdade incontestável. Embora essa suposta verdade esteja sempre em deslocamento e não se exerça sem pressão (Foucault, 2013a), devido a sua edificação nas tramas da história, ela se conserva nas relações de poder hegemônicas que moldam e legitimam determinadas perspectivas enquanto segregam outras.

A parlamentar ressalta que o inglês é a língua predominante no âmbito científico e não reconhece que ele não deveria ser o único idioma associado a essa esfera, pelos motivos amplamente discutidos na seção anterior. Além disso, ela afirma que a única razão para a inclusão do espanhol no currículo escolar estaria associada à satisfação de interesses de

grupos de pressão – os chamados lobbies –, os quais, conforme demonstrado anteriormente, atuaram de ambos os lados do debate. A parlamentar argumenta, ainda, que "o mercado não pede" o domínio desse idioma, consolidando uma perspectiva que reduz a discussão a critérios estritamente utilitários e negligenciando a relevância do espanhol tanto no âmbito do comércio quanto da comunicação internacional.

O espanhol, com mais de 400 milhões de falantes, é o idioma oficial de 21 países e desempenha um papel estratégico em várias esferas, especialmente no contexto latino-americano (Moreno-Fernández, 2020). Nessa região, as relações econômicas, políticas e culturais são predominantemente conduzidas em espanhol, o que ressalta a relevância do idioma para a integração regional. Essa atuação determinante do espanhol alinha-se ao disposto no artigo 4º da Constituição Federal do Brasil de 1988, que prevê a “formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Brasil, 1988).

Adicionalmente, Adriana Ventura afirma que as resoluções sobre o ensino da língua inglesa foram modificadas com o intuito de privilegiar o ensino de espanhol. Segundo a deputada, a priorização do espanhol em detrimento do inglês resultaria em uma "mediocridade" no âmbito educacional, sem gerar benefícios significativos para os alunos ou para o processo de aprendizagem. No entanto, essa afirmação carece de fundamentação. Em primeiro lugar, conforme o substitutivo elaborado pelo Senado, o inglês mantém seu *status* de língua obrigatória no currículo, não havendo, portanto, qualquer redução de sua carga horária ou importância em favor do espanhol. Em segundo lugar, a declaração de que a escolha pelo espanhol culminaria em uma educação "mediocre" não é apenas infundada, mas também inconsistente e carregada de um viés que desconsidera a dimensão dessa língua. Tal posicionamento desvela - novamente - uma prática discursiva que privilegia o inglês como língua do progresso, da ciência e da globalização, deslegitimando a pertinência do espanhol no cenário internacional.

O exercício do governo da língua manifesta-se, neste caso, por meio de um discurso enraizado em relações de poder sócio-históricas que mantêm o inglês como uma língua hegemônica, servindo a interesses que perpetuam hierarquias globais de poder. A organização estratégica do discurso da deputada, com o objetivo de inferiorizar a língua espanhola, evidencia que não há neutralidade em seus ditos, mas sim construções que cumprem a função de conjurar poderes e perigos que possam ameaçar o lugar privilegiado de suas vontades de verdade (Foucault, 2013a).

Em outro momento da sessão na Câmara dos Deputados, Adriana Ventura retoma o

discurso para reiterar sua objeção à imposição do espanhol, argumentando que tal medida não apenas desconsidera as demandas educacionais contemporâneas, mas também ignora a predominância e a relevância global da língua inglesa. A deputada elenca alguns pontos negativos para a obrigatoriedade do espanhol, dentre eles:

SD 7 – ADRIANA VENTURA

Como sabemos, estudantes da rede pública já não aprendem direito português, matemática ou até mesmo inglês. Agora vamos colocar o espanhol de forma obrigatória?

[...]

É muito temerário obrigarmos o ensino de espanhol, porque o aluno não vai aprender nem português, nem matemática, nem inglês, que deveria saber também, e muito menos o espanhol.

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

A deputada argumenta que os estudantes da rede pública já apresentam deficiências no domínio de disciplinas essenciais, como língua portuguesa, matemática e inglês, questionando a pertinência de introduzir o espanhol como disciplina obrigatória nesse contexto.

Na Sequência Discursiva que segue, o relator Mendonça Filho, de modo análogo ao discurso de Adriana Ventura, reforça a preocupação de que a obrigatoriedade do espanhol possa acentuar as lacunas educacionais existentes, sem oferecer benefícios claros para a formação dos alunos.

SD 8 – MENDONÇA FILHO

O brasileiro não consegue dominar o português e vai se obrigar a aprender o inglês e, ainda, o espanhol. E por conta dessa falta de foco na educação brasileira que, no meu modo de ver, nós nos distanciamos dos países latino-americanos e dos países sul-americanos, como Uruguai, Chile, Colômbia, Argentina, que têm um padrão educacional da educação básica muito superior ao brasileiro.

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

Ambos os parlamentares compartilham a perspectiva de que tal medida poderia representar um desvio de prioridades no âmbito educacional, em vez de contribuir para a superação dos desafios já enfrentados. A suposição de que os estudantes são incapazes de aprender múltiplas línguas é utilizada como justificativa para a supressão da obrigatoriedade da língua espanhola. Essa perspectiva não apenas subestima o potencial discente, mas também limita o acesso a conhecimentos mais amplos e diversificados, essenciais para a formação de indivíduos preparados para os desafios contemporâneos.

Cabe destacar que a deputada direciona sua argumentação de forma específica aos alunos da rede pública, estabelecendo uma clara distinção em relação aos estudantes da rede privada. Ao fazer isso, Adriana Ventura não apenas desmerece os jovens das escolas públicas, mas também desvaloriza o ensino oferecido nessas instituições. Além disso, a parlamentar sugere que um possível fracasso educacional seria atribuído à (re)introdução da língua espanhola na matriz curricular, desviando, assim, a atenção das estruturas mais amplas que condicionam essas deficiências, como a desigualdade de recursos, as condições de trabalho dos professores e as políticas educacionais excludentes, como a que ela própria defende. Nesse sentido, observa-se que não emergem discursos que questionem as condições de produção das desigualdades; ao contrário, opta-se pela exclusão dos saberes, pela naturalização de regimes de verdade alinhados às dinâmicas neoliberais e pela consolidação de uma lógica de culpabilização dos sujeitos e da educação pública.

A partir dessa perspectiva, busca-se legitimar a imposição de um currículo escolar reduzido e focado no desenvolvimento de habilidades utilitárias, com o objetivo de preparar esses jovens, sobretudo os da rede pública, para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Essa abordagem fortalece a ideia de que nem todos são merecedores de uma educação de qualidade, mas apenas aqueles que possuem condições financeiras para acessá-la, reproduzindo uma lógica excludente e segregadora (Gentili, 2011) e perpetuando a crença de que a educação é um privilégio e não um direito universal.

Mendonça Filho acrescenta ainda que a falta de foco na educação brasileira é responsável pela não integração com os países vizinhos, os quais apresentariam padrões educacionais superiores ao nosso. Fundamentado em ferramentas de avaliação que potencializam uma lógica de controle e regulação por meio de indicadores de desempenho e produtividade, que desconsideram as diferenças entre os alunos conforme critérios sociodemográficos (Bueno, 2021), conforme explicado no início desta seção, o deputado cita

o Uruguai, o Chile, a Colômbia e a Argentina como exemplos de nações com avaliações educacionais melhores que a do Brasil.

É importante destacar que, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, realizada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), participaram treze países latino-americanos. No estudo, que avalia os conhecimentos e as habilidades em Ciências, Leitura e Matemática de alunos de 15 anos, o Brasil obteve pontuação inferior apenas às médias do Chile e do Uruguai no domínio da Leitura (INEP, 2023b). Na área de Ciências, o Chile, o Uruguai e a Colômbia apresentam desempenho superior ao do Brasil. Em Matemática, o Chile, o Uruguai e o México destacam-se superando a performance brasileira.

O deputado, ao utilizar os dados de maneira geral, omitiu que, na área de leitura, apenas dois países apresentaram desempenho superior ao do Brasil e ainda incorreu em imprecisões ao mencionar a Argentina, visto que o Brasil superou este país nas três áreas avaliadas. Dessa forma, pode-se afirmar que a utilização descontextualizada dos resultados desse exame, principalmente no domínio da linguagem, foco deste estudo, funciona como uma estratégia discursiva que utiliza os dados apresentados como ferramentas de poder, em que discursos aparentemente neutros e objetivos são, na realidade, mecanismos para persuadir os indivíduos a aceitarem e reproduzirem as relações de poder vigentes. Este fenômeno exemplifica como o poder opera de forma sutil e disseminada, esculpindo os sujeitos e suas crenças não somente sobre a posição do Brasil no contexto da América Latina, mas também sobre *status* da língua inglesa no cenário educacional brasileiro.

Outro ponto relevante a ser discutido é o posicionamento da deputada Adriana Ventura, que se opõe à obrigatoriedade do espanhol no currículo escolar, argumentando que não se deve impor o estudo de algo que os alunos não demonstram interesse ou desejo em aprender.

SD 9 – ADRIANA VENTURA

[...] é muito injusto obrigar, num país enorme e com tanta diversidade cultural como o nosso, o ensino do espanhol. Não é optativo, não! O que está sendo tratado aqui é uma obrigação. Eu quero entender como ficarão todas as comunidades que nós temos aqui: os alemães, os franceses, os italianos, os japoneses.

Faz muito mais sentido cada aluno poder fazer sua opção, além do inglês, que deve ser obrigatório, por razões óbvias, por razões de pesquisa, por razões de inserção na

*comunidade estudantil internacional e nacional. Nós podemos dar a alternativa de uma segunda língua, mas não podemos obrigar o aluno a estudar espanhol. Isso atende interesses restritos, talvez, de uma comunidade de ensino da língua espanhola, **mas não atende os interesses do aluno, não atende a necessidade do aluno.***

*Eu, por exemplo, pude optar pelo francês como segunda língua. Eu não quis fazer espanhol. Eu quis fazer francês. **Eu acho que o aluno deve ter essa liberdade. Nós não podemos obrigar ninguém a estudar algo que não queira.***

*Eu estou apoiando o relatório do Deputado Mendonça. Nós temos que colocar o inglês e outra língua opcional. Não podemos ceder a lobbies. **Não podemos ceder a interesses de um grupo específico que quer uma língua, em detrimento do interesse do aluno, em detrimento do que é bom para o aluno, em detrimento da autonomia dele para definir o que é melhor para sua carreira estudantil e profissional.***

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

O discurso da parlamentar apresenta, de fato, um paradoxo significativo. Ao defender o princípio da liberdade de escolha do estudante, é contraditório impor o estudo de uma língua estrangeira específica enquanto se rejeita outra. Tal contradição ratifica a vontade de verdade em torno da hegemonia da língua inglesa e normaliza certos conhecimentos como superiores ou necessários, enquanto outros são relegados a um plano secundário ou descartáveis. Essa dualidade presente no argumento da deputada demonstra, portanto, que o poder não precisa ser lógico para funcionar; sua eficácia reside justamente na capacidade de preservar e reproduzir determinadas estruturas de dominação que perpetuam discursos subordinados a uma perspectiva utilitarista (Foucault, 2013). Tais discursos, como aponta Ordine (2016, p.127), promovem “a imposição progressiva do inglês em detrimento das línguas consideradas inúteis” no mundo globalizado, guiado pelos preceitos neoliberais.

A afirmação de que o inglês “deve ser obrigatório, por razões óbvias” não é problematizada, indicando a necessidade de questionar essa vontade de verdade acriticamente assimilada pela sociedade. Esse questionamento não visa negar a relevância do inglês, mas sim desvelar as estruturas de poder que determinam por que algumas línguas são valorizadas e outras não. Nesse sentido, ao analisar criticamente essa dinâmica, compreende-se que o governo da língua atua por meio de técnicas que não se limitam à repressão, mas também à produção de consensos e à formação de subjetividades. Ao apresentar o inglês como indispensável, o discurso da parlamentar, de alguma forma, molda indivíduos que veem no domínio dessa língua um requisito essencial para sua inserção no mercado global.

No tocante a ideia de que o aluno deve ter liberdade para escolher o que deseja estudar, quando endossada, entrega uma noção de liberdade que, como exposta na seção III, revela-se relativa. Trata-se de uma liberdade aparente, uma vez que a obrigatoriedade do inglês permanece incontestada. Ao privilegiar uma língua em detrimento de outra, o discurso da deputada Adriana Ventura limita essa liberdade, contradizendo o próprio princípio que alega defender. A imposição da língua inglesa, sob a égide da governamentalidade neoliberal, opera como um instrumento de controle que regula as condutas, orienta as práticas e fabrica subjetividades que possam atuar em um sistema que valoriza a competitividade e atende às exigências do mercado. Ao mesmo tempo, naturaliza posições de saber, instituindo conhecimentos específicos enquanto marginaliza outros, consolidando assim um regime de verdade altamente questionável.

Conforme todo o exposto, a decisão de permitir ou proibir o ensino de uma língua estrangeira não externou apenas a posição política dos deputados Adriana Ventura e Mendonça Filho, senão evidenciou os mecanismos de poder que organizam os saberes e estruturam a sociedade. Tais mecanismos delimitaram o que podia ou não ser admitido como verdadeiro e conduziram as condutas dos demais parlamentares, interferindo em suas ações para que aderissem aos posicionamentos a respeito da (não) obrigatoriedade de línguas estrangeiras, o que, por fim, viabilizou a promulgação da Lei nº 14.945/24. Contudo, “conduzir os homens não é curvá-los sob o jugo inflexível da lei nem fazê-los reconhecer a força de uma verdade” (Laval, 2016, p. 395). Assim, o exercício do poder, de acordo com Foucault (2003a), ao mesmo tempo que busca controlar e direcionar as condutas, também cria oportunidades para o surgimento de resistências, que contestam e buscam subverter os discursos hegemônicos estabelecidos.

Assim sendo, a contraconduta, compreendida não como um ato de força ou violência, mas como uma estratégia de poder que abre espaço para outras possibilidades de agir no mundo (Foucault, 2008b), surge para combater os efeitos de poder que estão diretamente vinculados ao saber, à competência e à qualificação (Foucault, 2003a). Portanto, faz-se necessário romper com esses instrumentos que caracterizam a governamentalidade neoliberal para que seja possível construir alternativas às estruturas de poder dominantes.

Nesse contexto, emergiram discursos e práticas que contestaram a perspectiva dos deputados Adriana Ventura e Mendonça Filho. Dentre as diversas formas de resistência à racionalidade que consolida a supremacia do inglês sobre outras línguas, destacamos o discurso do deputado federal Felipe Carreras, bem como as contribuições de outros

parlamentares que reforçaram seus argumentos em defesa da inclusão obrigatória do espanhol no currículo escolar. Ao questionarem a imposição ou exclusão de línguas estrangeiras, esses deputados não apenas desafiaram a lógica utilitarista que privilegia o inglês como língua obrigatória, mas também abriram espaço para a valorização de outras formas de conhecimento e expressão cultural.

No entanto, embora houvesse uma intenção de romper com as estruturas vigentes, os argumentos apresentados por Carreras e outros defensores da causa mostraram-se frágeis, carecendo de maior desenvolvimento teórico e estratégico para efetivamente romper com as hierarquias linguísticas e educacionais naturalizadas. Ainda assim, a atuação dos parlamentares ilustra como as resistências se manifestam no campo político, tensionando as estruturas de poder e propondo alternativas que, mesmo incipientes, questionam a ordem estabelecida.

Feitas essas considerações, dedico-me à análise do discurso de Carreras, o qual se inicia com a seguinte citação:

SD 10 – FELIPE CARRERAS

Dizia o saudoso D. Helder Câmara: "Se tu pensas diferentemente de mim, tu me enriqueces". Eu respeito quem pensa diferentemente de mim, mas a volta da obrigatoriedade do espanhol dialoga com a integração da América Latina. Nós temos o PARLASUL. Vários colegas participam do PARLASUL. Nosso Presidente da República lidera o MERCOSUL e está presidindo agora a reunião do bloco. Além disso, 95% dos países da América Latina falam a língua espanhola. O mesmo acontece na América Central.

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

A Sequência Discursiva dez inicia-se com um enunciado atribuído a Dom Helder Câmara, arcebispo e defensor dos direitos humanos, figura amplamente reconhecida e respeitada na sociedade brasileira, cuja autoridade moral lhe confere um direito privilegiado de fala (Foucault, 2013a). Ao fazer alusão a alguém com essa importância social, Carreras busca demonstrar seu respeito à diversidade de opiniões em relação ao lugar da língua espanhola. Essa estratégia discursiva permite que o parlamentar se apresente como tolerante

e aberto ao diálogo, inserindo-se em um discurso que valoriza a pluralidade. No entanto, sendo o discurso uma materialidade nunca neutra, ou seja, está sempre imerso em relações de poder e saber, compreende-se que os enunciados do deputado buscam projetar a imagem de um político respeitoso e compreensivo, estratégia que facilita a adesão dos demais parlamentares ao regime de verdade por ele defendido: a inserção obrigatória do espanhol no Ensino Médio.

Carreras também destaca, como estratégia argumentativa, a participação de colegas parlamentares no PARLASUL, órgão representativo dos interesses dos cidadãos dos países membros do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), bloco econômico regional composto por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Essa menção é mobilizada para reforçar o discurso de que o espanhol é uma ferramenta essencial para a integração latino-americana, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela Constituição brasileira. Além disso, esse argumento sugere que o espanhol pode ser instrumentalizado como uma língua de mercado, potencializando os discursos que promovem o ensino e aprendizagem de idiomas como recursos que devem ser otimizados no interior das práticas neoliberais.

O deputado também enfatiza a predominância do espanhol na América Latina como um fator que justificaria sua obrigatoriedade nas escolas. Todavia, esse discurso, que em tese busca promover unidade, pertencimento e cooperação entre os sujeitos dessa região, pode ter produzido um efeito de sentido contrário. A identidade latino-americana, moldada por uma rica e diversa herança cultural que engloba as contribuições indígenas, europeias, africanas, entre outras, frequentemente é rechaçada por alguns indivíduos da própria região. Essa rejeição pode ser atribuída à internalização de uma "vontade de verdade" hegemônica, que, disseminada nas teias que conformam as relações sociais, imprimem uma visão estereotipada e reducionista do que significa ser latino-americano, associando-o a ideias de atraso, pobreza e inferioridade.

Essa perspectiva, frequentemente reforçada por estruturas de poder globais, foi intensificada pela ascensão dos discursos neoliberais, que contribuíram para a concepção da escola como empresa (Laval, 2004). Esse contexto tem produzido subjetividades que, em muitos casos, não reconhecem a existência de outras formas de pensar e agir no mundo e, conseqüentemente, naturalizam a ideia de que o ensino da língua inglesa é o único caminho para o progresso, a modernidade e, sobretudo, para o acúmulo de capital. Como resultado, ocorre a desvalorização de outras línguas e culturas, especialmente aquelas pertencentes a

países emergentes e periféricos⁴². Sendo assim, a tentativa de persuasão, considerando os países hispano-falantes vizinhos, demonstra-se contraproducente, restringindo a possibilidade de construção de uma visão de mundo plurilíngue e multicultural.

SD 11 – FELIPE CARRERAS

*Eu quero alertar os colegas da base do Governo, do Centro e da Oposição, pois estamos falando de **democracia**. O estudante do ensino médio vai **poder escolher: ou ele estuda inglês ou ele estuda espanhol**. Nós não estamos obrigando os estudantes a escolherem a língua espanhola. Isso tem que ficar muito claro. Se nós consideramos a palavra "**democracia**", querido Deputado Mendonça Filho, Relator, **temos que considerar que 70% dos estudantes que fazem o ENEM escolhem o espanhol**.*

Eu quero provocar todos os Deputados e todas as Deputadas desta Casa: quem vota nesta matéria ou está em sintonia com os estudantes do nosso Brasil ou está em discordância com o que eles escolhem [...]

Fonte: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/73863>

Felipe Carreras se posiciona como defensor da democracia ao argumentar que a possibilidade de escolha entre inglês e espanhol representa um exercício de liberdade e respeito aos estudantes. No entanto, ao estruturar o debate em termos dicotômicos, ele reduz a questão a uma oposição moral, na qual há apenas dois polos: aqueles que estariam ao lado dos estudantes e aqueles que lhes seriam contrários, colocando os deputados em uma situação de julgamento público. Dessa forma, a discussão é deslocada para um embate maniqueísta, em que a defesa do espanhol é associada à democracia, enquanto a imposição exclusiva do inglês é caracterizada como antidemocrática.

Essa dicotomização desconsidera os matizes que permeiam os processos de sujeição e resistência envolvidos na questão, ignorando a complexidade e as perspectivas

⁴² Os países são classificados pelas Nações Unidas de acordo com seu nível socioeconômico, sendo categorizados como desenvolvidos, em desenvolvimento (ou emergentes) e subdesenvolvidos (ou periféricos). Embora essa divisão seja alvo de debates e existam diferentes perspectivas e terminologias sobre o tema, adotaremos essa categorização nesta tese. Sendo assim, compreendemos que países como Austrália, nações da América do Norte e a maior parte da Europa são enquadrados como desenvolvidos. Na América Latina, apenas Brasil, México e Argentina são considerados emergentes, enquanto os demais países da região ainda são classificados como periféricos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/paises-desenvolvidos-e-subdesenvolvidos/> Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

intermediárias que poderiam não somente enriquecer a discussão, mas propor alternativas viáveis para o impasse. Nesse contexto, os principais prejudicados são os estudantes, uma vez que a disputa se restringe a duas línguas hegemônicas e coloniais.

Reiteramos que a adoção do termo língua estrangeira seria consideravelmente benéfica para a educação brasileira. Embora essa mudança terminológica não elimine os conflitos, ela permitiria que os debates fossem conduzidos com base nas demandas estaduais, respeitando as especificidades e diferenças de um país com a dimensão e a diversidade do Brasil.

No que se refere à regulamentação estadual, as Leis nº 13.415 e nº 14.945/24 preveem a possibilidade de escolha de uma segunda língua, preferencialmente o espanhol, por região. Observa-se, contudo, que, desde 2017, ocorreu um processo de resstruturação financeira, corroborado por algumas evidências. A rede privada de ensino, por exemplo, promoveu a demissão de grande parte dos professores de espanhol, diminuindo significativamente a oferta dessa disciplina em suas instituições. Como uma das profissionais demitidas, pude testemunhar colegas de diversas escolas perderem seus empregos, uma vez que, com a obrigatoriedade exclusiva do inglês, tornou-se viável reduzir custos por meio da concentração de recursos em um único idioma. Paralelamente, foi possível constatar que, nos últimos anos, não foram realizados concursos públicos para a contratação de docentes nem espanhol ou qualquer outra língua supercentral na rede pública. Como consequência desse cenário, a possibilidade prevista nas referidas leis dificilmente será implementada, uma vez que a prioridade recai sobre o corte de gastos, evidenciando que a lógica financeira se sobrepõe às preocupações com a qualidade da educação. Além disso, o discurso hegemônico sobre a centralidade do inglês no mercado global sustenta a exclusão de saberes considerados secundários dentro da lógica neoliberal, reduzindo investimentos em alternativas linguísticas.

Outro aspecto de igual relevância é destacado por Carreras, ao afirmar que "70% dos estudantes que realizam o ENEM optam pelo espanhol". Esse número é utilizado para sustentar a ideia de que a escolha do espanhol expressa a vontade da maioria, reforçando o argumento de que a proposta está alinhada com os interesses dos estudantes. Esse dado estatístico é empregado como uma "prova" incontestável, criando um efeito de verdade que fortalece a posição do enunciador. Conforme discutido na seção IV, esse dado, todavia, não corresponde mais à realidade desde 2021, uma vez que a priorização exclusiva do inglês levou à gradativa marginalização do espanhol. Dessa forma, o discurso do parlamentar

evidencia um descompasso em relação aos saberes que se inscrevem no regime de verdade contemporâneo. Tal imprecisão não decorre de um mero desconhecimento, mas de um jogo estratégico que regulam o dizível e o indizível para legitimar uma determinada vontade de verdade e persuadir os demais deputados sobre a necessidade da reinserção obrigatória do espanhol.

O deputado Felipe Carreras destacou-se como o principal parlamentar a discursar sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol, enquanto os demais, embora compartilhassem a mesma vontade de verdade, limitaram-se a enunciar argumentos baseados na proximidade geográfica e na integração regional, mencionando o espanhol como língua dos países do MERCOSUL e da América Latina. No entanto, tais justificativas, desarticuladas de uma problematização mais ampla sobre os regimes de verdade que sustentam a marginalização do espanhol e a centralidade do inglês, mostraram-se insuficientes para viabilizar sua reinserção no currículo. A ausência de um embasamento crítico que tensionasse os dispositivos de poder que regulam a política linguística atual impediu a desconstrução da lógica do neoliberalismo educacional, mantendo a disputa pelo ensino de duas línguas hegemônicas dentro dos limites previamente estabelecidos por esse regime.

Sendo assim, ainda que eu advogue pela ampliação do espaço dado à língua espanhola no currículo escolar do Ensino Médio, discordo da limitação do debate à disputa exclusiva entre inglês e espanhol por entender que a imposição de qualquer língua estrangeira não contribui para uma educação verdadeiramente democrática e plurilíngue. Ressalto, contudo, que reconheço e valorizo os movimentos sociais que emergiram durante o processo, pois desempenharam um papel fundamental ao trazer à tona debates essenciais para a formação dos estudantes, principalmente o #Ficaespanhol. Esse movimento, composto por professores de espanhol de várias regiões do país, luta, desde em maio de 2020, pelo retorno da língua espanhola ao currículo escolar (Mariño Rodriguez, 2024)

Ainda assim, defendo que a obrigatoriedade de estudar inglês, espanhol ou qualquer outra língua estrangeira, só é legítima quando resulta de diálogo e atende a necessidades reais dos estudantes. A arbitrariedade de uma imposição desconsidera a autonomia dos aprendizes e as especificidades regionais e culturais que caracterizam a diversidade do país. Tal determinação reforça uma abordagem uniformizadora, que ignora o direito dos sujeitos de escolherem o idioma que melhor atende às suas necessidades e interesses pessoais, acadêmicos ou profissionais. Além disso, perpetua uma lógica excludente ao priorizar

línguas hegemônicas que atendem prioritariamente às demandas do mercado, negligenciando a pluralidade linguística que compõe o Brasil.

Uma proposta mais democrática, e com maior potencial de adesão, seria aquela que disponibilizasse uma ampla gama de opções linguísticas, valorizando, respeitando e incentivando a liberdade de escolha, em vez de importar um modelo único que não dialoga com as realidades locais e individuais. Por esta razão, acreditamos que os argumentos contra a obrigatoriedade exclusiva do inglês deveriam ter se centrado na designação de língua estrangeira, como proposto na LDBEN de 1996, um termo que não está atrelado a um idioma específico, mas sim a qualquer língua que possa ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Essa abordagem proporcionaria maior flexibilidade curricular, sendo mais inclusiva, democrática e respeitosa, ao valorizar a diversidade linguística e permitir que os alunos escolham aprender uma língua que esteja alinhada com suas identidades, trajetórias e perspectivas de mundo.

Considerando que os movimentos de resistência não lograram romper com a política linguística vigente desde 2017, julgo ser necessário analisar as implicações práticas decorrentes da implementação das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 na matriz curricular da Rede Faetec/RJ, uma vez que tais mudanças legais têm impactado diretamente a estrutura educacional, a formação dos estudantes e as práticas docentes, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. É fundamental, contudo, antes de aprofundar essa análise, traçar um panorama histórico que abarque a criação das escolas técnicas, a instituição da Faetec-RJ e sua função sociopolítica, com o intuito de compreender o lugar das línguas estrangeiras nesse contexto educacional, em especial na ETEOT. Esse exercício histórico-contextual é essencial para situar as transformações curriculares dentro de um quadro mais amplo, que considera tanto as demandas globais quanto as particularidades locais da educação técnica e profissionalizante.

VI

A REDE FAETEC

Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber..

(Machado, 1984, XXI)

A criação das Escolas Técnicas está inserida em um contexto histórico que privilegia uma concepção de ensino voltada para a formação do *homo economicus*, cujo foco central reside na rápida inserção no mercado de trabalho e na adaptação às suas demandas econômicas. Esse modelo educacional opera como um dispositivo de poder que materializa a influência de reformas de caráter neoliberal, reforçando a subordinação da educação aos imperativos econômicos e moldando os currículos escolares com base em critérios de eficiência, competitividade e utilidade imediata.

Instituída nesse contexto, a Rede Faetec/RJ configura-se como um espaço de formação técnica direcionado às exigências do setor produtivo no Estado do Rio de Janeiro, priorizando competências que garantam um retorno econômico imediato. Essa lógica, naturalizada socialmente por se tratar de um Ensino Técnico, é intensificada com implementação das Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, que redefinem as diretrizes do Ensino Médio em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. A nova matriz curricular da Rede, ao adequar-se a essas normativas, marginaliza áreas de conhecimento que não estão diretamente vinculadas às necessidades do mercado. Sendo assim, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, constata-se a exclusão das línguas supercentrais, o que resulta na elisão de saberes e contribui para o silenciamento e a invisibilização de seus docentes no espaço escolar.

Diante desse cenário, proponho analisar a criação das escolas técnicas e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras, além de explorar caminhos de resistência como forma de contestação à mercantilização do ensino. Busco, assim, alternativas que garantam não apenas a (co)existência de outras línguas no âmbito do ensino técnico, mas também a

construção de um projeto educacional mais plural e inclusivo.

1. As Escolas Técnicas no Brasil e o Ensino de LEs

O Ensino Técnico e Profissionalizante no Brasil remonta ao período colonial, quando a formação para o trabalho era direcionada a indígenas e pessoas escravizadas, consideradas pela elite colonial como pertencentes às camadas mais baixas da sociedade. Essa qualificação tinha como objetivo principal atender às demandas econômicas da época, garantindo a mão de obra necessária para o desenvolvimento econômico da região (FONSECA, 1961, p. 68).

Com a Proclamação da República e a modernização do país, o Estado passou a estruturar institucionalmente o ensino profissional. Em 1909, vinte anos após a instauração do regime republicano, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pela União e distribuídas em diferentes regiões do país. Essas instituições tinham como objetivo oferecer formação técnica básica a jovens das classes populares, preparando-os para o ingresso no mercado de trabalho e, simultaneamente, afastando-os da ociosidade, dos vícios e da criminalidade (Paiva, 2013), em uma perspectiva que associava a educação profissional à formação de corpos dóceis e úteis (Foucault, 2013b).

Em 1926, foi estabelecido um currículo único para todas as Escolas, visando padronizar os conteúdos ministrados na formação técnica. A palavra currículo remonta ao latim *scurrere*, que fazia referência a uma pista circular de corrida, utilizada tanto para competições atléticas quanto para corridas de carros. O vocábulo, ao longo do tempo, assumiu significados relacionados a caminho, trajetória e percurso. No âmbito da educação, essa última concepção compreende o termo como um percurso formativo, uma jornada de aprendizado estruturada ao longo do processo escolar. (Castro; Duarte Neto, 2021).

Nesse sentido, o currículo elaborado para as Escolas de Aprendizes Artífices incluía, no primeiro e segundo anos, aulas de leitura, escrita, caligrafia, desenhos e trabalhos manuais, ginástica, canto, geometria, geografia e história da pátria, contas, além de instrução moral e cívica. As aulas técnicas, voltadas para a aprendizagem prática nas oficinas, aconteciam no terceiro e quarto anos, assim como no primeiro e segundo anos da formação complementar.

Em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o Ensino Técnico passou por uma reestruturação significativa, impulsionada pelas demandas da industrialização. Nesse contexto, surgiu a Reforma de Capanema (1942) que, como discutido em seção anterior, promoveu a separação entre o Ensino Secundário, destinado às elites, e o Ensino

Profissional, voltado para a formação de trabalhadores. Este último foi elevado à categoria de Ensino Médio, e o ingresso nessas escolas passou a depender de exames de admissão.

A Reforma de Capanema estabeleceu a organização da educação em dois ciclos. O segundo ciclo, equivalente ao Ensino Médio atual, era subdividido em Clássico ou Científico e Técnico. Este último se estruturava, de forma padronizada em todo o território nacional, em quatro modalidades: Ensino Normal, Industrial, Comercial e Agrícola. No currículo de toda a formação profissional eram ministradas, além das técnicas, disciplinas de cultura geral que concorriam para “acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (Brasil, 1942).

De acordo com o texto publicado na linha do tempo da revista eletrônica *História do Ensino de Línguas no Brasil - HELB* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, o ensino de Língua Estrangeira, na modalidade Clássica ou Científica apresentava o que havia de mais moderno para o ensino de línguas no território nacional, contando com uma carga horária de 35 horas semanais, o que correspondia a 15 % do currículo. As línguas oferecidas incluíam o grego, o latim, o francês, o inglês e o espanhol. No entanto, nenhuma língua estrangeira estava presente entre as disciplinas de cultura geral destinadas à modalidade Técnica. Embora a Reforma de Capanema tenha contribuído para desvincular o ensino profissional do assistencialismo direcionado às camadas mais vulneráveis da sociedade, ampliando o acesso ao Ensino Técnico para outros segmentos da população, o conhecimento de idiomas permaneceu associado à ideia de uma formação acadêmica mais ampla, e não à sua aplicação prática no contexto profissional. O domínio de línguas estrangeiras continuou restrito às elites intelectuais, funcionando como um capital cultural vinculado à erudição e à formação humanística. Esse conhecimento atuava como um elemento de distinção social, reforçando hierarquias e desigualdades entre os sujeitos.

Em 1971, segundo Paiva (2013), o Ensino Técnico brasileiro passou por grandes transformações, marcadas pelo contexto da ditadura militar (1964-1985). Essas mudanças foram institucionalizadas por meio da Lei nº 5.692/71, a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A reforma refletia o caráter autoritário do regime vigente, sendo implementada sem debates ou participação democrática da sociedade. Um dos principais aspectos dessa lei foi a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em todo o país, uma iniciativa que pretendia adequar a educação às necessidades do mundo do trabalho e ao projeto de desenvolvimento econômico do regime. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa reforma educacional introduziu a teoria do capital humano no Brasil, ao

estabelecer uma relação direta entre educação, emprego e produtividade. Seu principal objetivo era formar uma força de trabalho disciplinada e submissa, moldada para atender às exigências do mercado (Foucault, 2013b; Picanço, 1989).

Entretanto, a implementação dessa reforma se deparou com vários obstáculos. A estrutura educacional vigente foi profundamente afetada, já que faltavam profissionais capacitados, infraestrutura adequada e recursos materiais para atender às novas diretrizes. Como consequência, a reforma acabou por desestabilizar parte do sistema de ensino até então consolidado, gerando críticas, sobretudo pela visão reducionista que priorizou interesses econômicos em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes. Em 1982, a profissionalização compulsória foi extinta.

Antes de 1971, o ensino de línguas estrangeiras ocupava um espaço expressivo no currículo do Ensino Clássico ou Científico, mas não era contemplado no Ensino Técnico. Com a reformulação da LDBEN, que unificou os currículos sob a modalidade profissionalizante, o ensino de línguas estrangeiras foi drasticamente reduzido, priorizando-se a formação para o mercado de trabalho. Conforme Leffa (1999), muitas escolas deixaram de oferecer línguas estrangeiras no 1º grau (atual Ensino Fundamental II), e, no 2º grau (atual Ensino Médio), a carga horária foi limitada a uma hora por semana, muitas vezes restrita a apenas um ano. Enquanto disciplinas como português, matemática, geografia, história e ciências mantiveram-se obrigatórias, o ensino de línguas estrangeiras ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais.

Em 1976, a Resolução nº 58 reintroduz uma língua estrangeira moderna como parte do núcleo comum curricular. No entanto, a obrigatoriedade foi estabelecida apenas para o 2º grau (atual EM), não se estendendo ao 1º grau (atual Ensino Fundamental). Nesta etapa, a inclusão da disciplina foi apenas recomendada, ficando condicionada às possibilidades institucionais e regionais de cada unidade escolar. Após essa normativa a língua espanhola "praticamente desaparece das escolas brasileiras e permanecem hegemônicos durante quase três décadas o francês e o inglês, em especial" (Freitas, 2011, p.05). Nesse período, segundo Picanço (2003), o ensino de LEs passou a ser compreendido como ferramenta direcionada a fins específicos, reforçando a predominância da língua inglesa, sob um viés de ensino instrumentalizado. A ascensão do inglês estava intrinsecamente ligada aos objetivos de industrialização do país, viabilizados pelo influxo de capital estrangeiro - proveniente tanto de empréstimos de bancos privados internacionais quanto de investimentos diretos de multinacionais - e pela intervenção de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Essa dinâmica consolidou o papel do inglês como língua prioritária, alinhando-a às demandas econômicas e políticas do período.

Onze anos após a redemocratização do país, foi promulgada a LDBEN - Lei nº 9.394/96. Entre suas inovações, a lei possibilitou a preparação dos alunos para o exercício de profissões técnicas, sem prejuízo da formação geral. Dessa forma, tanto os currículos das escolas regulares quanto o das técnicas passaram a incluir, obrigatoriamente, o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do 6º ano, cuja escolha ficava a cargo da comunidade escolar.

Nesse contexto, as várias escolas técnicas do país adaptaram-se às demandas locais, construindo currículos heterogêneos, porém inseridos em um sistema maior e homogêneo, regulado pela legislação federal de 1996. Esse equilíbrio entre diversidade e padronização caracteriza a funcionalidade de um currículo mínimo uma vez que ele organiza o percurso educacional de forma sequenciada, ordenada e disciplinada, conforme destaca Saviani (*apud* Castro; Duarte Neto, 2021). No entanto, o currículo vai além dessa organização formal, pois também exerce a função de selecionar, estruturar e socializar os saberes e os regimes de verdade que predominam em diferentes contextos históricos. Desse modo, de acordo com Apple (1999), o currículo não pode ser compreendido como um conjunto neutro de conhecimentos, uma vez que sua edificação ocorre em meio a disputas e contradições de ordem social, política e econômica, refletindo os interesses de grupos específicos da sociedade. A seleção dos saberes legitimados na escola resulta de um processo conduzido por agentes e instituições inseridos em estruturas de poder que não apenas regulam o conhecimento, mas também controlam e normatizam os indivíduos (Foucault, 2013b). Dessa forma, o currículo configura-se como um dispositivo escolar que privilegia certos conhecimentos, deslegitima e exclui outros, disciplina corpos, produz subjetividades, evidenciando o caráter político que permeia as reformas educacionais e sua função na manutenção das hierarquias sociais.

Nesse cenário de disputas e reconfigurações curriculares, a criação da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC-RJ - surge como um dispositivo estratégico, voltado para reorientar e regular a educação profissional frente às transformações econômicas e sociais da época. Assim sendo, na seção seguinte, examino o processo de instituição da Rede, analisando as diretrizes que orientaram sua estruturação. Em particular, detenho-me no lugar ocupado pelas línguas estrangeiras na matriz curricular, considerando as implicações de sua inserção e os desafios que marcam sua oferta no âmbito da formação técnica.

2. A FAETEC/RJ: Antecedentes e Marco Legal de Criação

No dia 3 de dezembro de 1899, foi fundada a Escola Quinze de Novembro, localizada no bairro de São Cristóvão. A instituição tinha como propósito principal a reabilitação dos mendigos, desocupados e menores cujas condutas eram consideradas desviantes. Em 1903, a escola foi renomeada como Escola Correccional Quinze de Novembro, passando a abrigar menores infratores, órfãos, com idades entre nove e catorze anos, por meio da integração entre o trabalho e a educação formal. Em 1906, segundo Farias (2016), a Fazenda da Bica, situada no bairro de Quintino Bocaiuva, foi doada ao Governo Federal. No ano seguinte, em 1907, a instituição, foi transferida para essa nova localidade em razão da insuficiência de espaço no local original para acomodar o número crescente de internos. Acreditava-se que o novo bairro, considerado rural na época, oferecia oportunidades para a realização de trabalhos agrícolas, além de outras oficinas profissionalizantes, possibilitando a ampliação da formação e reinserção social dos jovens atendidos (Vaz, 1905 *apud* Dantas; Rossato; Barbosa, 2017).

De acordo com Dantas, Rossato e Barbosa (2017), o aumento significativo no número de internos está associado à incorporação de ex-escravos, que haviam sido libertados recentemente. Para evitar que esses indivíduos ingressassem na criminalidade, era fundamental introduzir ideais civilizatórios por meio da educação e do trabalho, estratégias consideradas essenciais para promover a integração social e a ordem naquele contexto histórico, mas também para prepará-los para a produtividade. De acordo com os autores, a escola também tinha como objetivo ocultar da sociedade “e recolher os filhos desses desclassificados, que de acordo com os juristas da época, eram os responsáveis pela criminalidade e abandono infantil” (Dantas; Rossato; Barbosa, 2017, p. 22). Acreditava-se que o comportamento desviante era herdado e aprendido com seus pais, o que justificava a necessidade de afastar essas crianças do ambiente considerado prejudicial e inseri-las em um espaço de reeducação e controle social. Como aponta Foucault (2013b), esses métodos coercitivos possibilitam um controle minucioso dos corpos, aos quais se impõe uma relação simultânea de docilidade e utilidade - processo que configura o que se denomina disciplina. Nas palavras do autor,

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de

obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 2013b, p. 133-134).

Em 1923, sob a égide de uma lógica disciplinar cada vez mais consolidada, a antiga Escola Quinze de Novembro teve sua denominação alterada para Escola Sete de Setembro. A partir dessa mudança, passou a acolher exclusivamente jovens do sexo masculino, com idades entre 14 e 18 anos, que haviam sido judicialmente classificados como criminosos ou contraventores. A partir de 1932, a escola amplia seu público, passando a admitir também meninas. Nessa nova configuração, meninos, meninas e criminosos eram alojados em prédios separados, garantindo uma separação física entre os grupos conforme suas características e perfis.

Em 1941, a escola é novamente renomeada para Instituto Profissional XV de Novembro e passa a ser coordenada pelo SAM - Serviço de Atendimento ao Menor. Até 1964, ano do golpe civil-militar, a instituição enfrentou graves denúncias e esteve envolvida em diversos escândalos, incluindo casos de envolvimento de funcionários com prostituição infantil, entre outras irregularidades.

No mesmo ano, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), e o complexo localizado em Quintino foi reorganizado, sendo subdividido por critérios como gênero, conduta social, pessoa com deficiência, faixa etária e necessidades específicas, como creche e hospital. Essa reestruturação visava a segregar e controlar os indivíduos considerados "possíveis inimigos da pátria" (Rossato, 2008, p. 18 apud Dantas; Rossato; Barbosa, 2017, p. 25), com o intuito de reprimir comportamentos considerados ameaçadores à ordem social e, ao mesmo tempo, oferecer educação formal como meio de reinserção e controle.

O *modus operandi* da FUNABEM se manteve alinhado às práticas adotadas anteriormente à sua criação. A instituição continuava a operar sob um caráter correccional, onde a violência física e psicológica contra os corpos daqueles que deveriam ser invisibilizados pela sociedade era uma realidade frequente. Conforme destacam Dantas, Rossato e Barbosa (2017), a FUNABEM reproduzia um modelo disciplinar que visava ao controle e à repressão de indivíduos considerados "desviantes", muitas vezes por meio de métodos coercitivos e punitivos.

Figura III - Escola Quinze de Novembro – 1964 – Quintino Bocaiuva/ RJ



Fonte: <https://images.app.goo.gl/y4nv32MY61h341t47>

As histórias correlacionadas à FUNABEM envolvem questões complexas sobre qual seria de fato seu papel na sociedade. Diante das inúmeras controvérsias e dos fracassos relacionados à formação dos jovens internos, em 1995, de acordo com Dantas, Rossato e Barbosa (2017), ocorreu uma reestruturação educacional que marcou a ruptura com o modelo assistencialista e correccional voltado à recuperação de menores abandonados e/ou infratores. A extinção da FUNABEM deu lugar à criação do Centro de Educação Integral (CEI), que buscou resgatar um propósito mais alinhado à educação profissionalizante.

O CEI foi idealizado pela Profa. Dra. Nilda Teves Ferreira (1941-2022) que liderou a transformação do complexo educacional de Quintino numa instituição modelo. Sua abordagem integrou as melhores referências teóricas e práticas pedagógicas disponíveis, sempre com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. Farias (2016) descreve o CEI como uma iniciativa voltada à promoção de uma educação de qualidade, fundamentada em três pilares: a escolarização, a ludicidade e a formação integral do cidadão-trabalhador. O projeto não se restringia apenas a alunos em idade escolar, mas estendia-se à comunidade em geral, oferecendo oportunidades para a realização de atividades esportivas, culturais e de qualificação profissional em diversas áreas.

Segundo relato da Profa. Dra. Nilda Teves Ferreira, toda aquela extensa área no

subúrbio do Rio de Janeiro - que anteriormente abrigava os internos da extinta FUNABEM - precisava ser completamente transformada para se tornar uma escola onde todos sonhariam em estudar (Teves, 2022). Com o apoio do então governador Marcelo Alencar, iniciou-se, portanto, uma profunda reformulação do espaço. De acordo com a Professora, havia

um grande desafio pela frente, pois todo aquele lugar possuía um imaginário muito negativo... Era sombrio, possuía muros e portões altos como uma casa de custódia, tinha árvores com os galhos despencados, chorosos... Para você ter ideia, as pessoas evitavam passar na rua em que ficavam os prédios; as mães aconselhavam seus filhos a evitar a vizinhança. Todo o lugar possuía o imaginário da morte. Uma de minhas primeiras medidas foi mandar podar as árvores, para fazer que a luminosidade penetrasse no local; depois, combati uma arquitetura que expressava um imaginário de opressão: solicitamos que fosse reduzida a altura dos muros, diminuídos os portões, as grades da entrada (tenho até fotos deles cortando aquele portão enorme, que mais parecia portão de cemitério). Quando determinamos que fossem realizadas aquelas mudanças, um agente me interpelou: “-Mas professora, se cortar o portão os meninos vão fugir!” Mantive a ordem e disse-lhe que, depois das mudanças que estávamos promovendo, as pessoas não queriam mais sair daquele local, mas, ao contrário, desejariam entrar. E foi exatamente isso que aconteceu! Quando abrimos matrículas para o CEI, havia fila de gente para colocar os filhos ali. (Teves, 2022, p. 17)

Inicialmente, o CEI oferecia um sistema educacional integrado, acolhendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em uma estrutura que abrangia desde a educação infantil (creche) até cursos profissionalizantes. Para ilustrar a abrangência do projeto, seu compromisso com uma educação capaz de romper o ciclo de exclusão e sua sensibilidade diante dos dramas sociais, transcrevemos a descrição feita pela Profa. Dra. Nilda Teves Ferreira sobre o público atendido pelo CEI:

A polícia vivia me trazendo crianças achadas em situação de risco. Traziam para mim, pois sabiam que ali elas ficariam bem... Por exemplo, uma vez um casal de moradores de rua brigou, a mãe foi embora e deixou o bebê com o pai. O pai, bêbado, colocou fogo nos poucos pertences que tinham e a criança ficou sob uns papelões em chamas. Resultado: a menina teve uma queimadura na perna que fez com que a perna aderisse à coxa. Esta criança chegou ao CEI, ficou conosco algumas semanas. Não demorou muito, nós ligamos para a equipe de cirurgiões plásticos que trabalham com o Ivo Pitangui e eles restauraram sua perninha. Lembro-me que esta menina acabou sendo adotada por uma de nossas funcionárias. Num outro caso, lembro-me bem, o policial chegou às lágrimas me trazendo uma criança. Segundo este policial, um morador de rua havia passado em um terreno baldio e visto uma moradora de rua conhecida dele recostada a uma árvore dando

de mamar a seu bebê. Como ela estava amamentando, ele não quis se chegar. Dois dias depois, o mesmo morador de rua voltou ao local e encontrou a mãe na mesma posição com a criança, no colo, aos prantos. Muito provavelmente a moça teve uma embolia pulmonar, morreu ali e a criança viveu aqueles dois dias mamando aquele soro morbosos da mãe defunta... (Teves, 2022, p.18)

Diante da impossibilidade de manter simultaneamente cerca de 4.000 alunos e os residentes do local, estabeleceu-se uma divisão de competências: a Fundação para a Infância e Adolescência (FIA) assumiria a responsabilidade pela moradia assistida, enquanto o CEI passaria a concentrar-se exclusivamente na oferta de educação básica e profissionalizante. Essa redefinição institucional criou as condições necessárias para a posterior vinculação do CEI com a FAEP -Fundação de Apoio à Escola Pública -, marcando uma nova fase desse modelo educacional.

A FAEP, instituída em 1987, era uma entidade de personalidade jurídica de direito privado, possuía autonomia administrativa, patrimonial e financeira, e tinha como finalidade complementar as ações da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), especialmente no âmbito do Ensino Técnico. Em 1996, como parte de uma reestruturação administrativa, o governador Marcelo Alencar transferiu a FAEP da SEEDUC para a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT) – atual Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

Paralelamente, o Centro de Educação Integral (CEI), originalmente vinculado ao Gabinete Civil da Governadoria do Estado, foi transferido para a FAEP. Na mesma reforma administrativa, sete escolas técnicas estaduais, que até então estavam sob a gestão da SEEDUC, também passaram à administração da fundação. Entre elas, destacam-se a Escola Técnica Estadual (ETE) Oscar Tenório, a ETE Visconde de Mauá, a ETE Ferreira Viana e a ETE Juscelino Kubitschek, todas localizadas no município do Rio de Janeiro; a ETE Henrique Lage, em Niterói; a ETE João Barcelos Martins, em Campos; e a ETE João Luiz do Nascimento, em Nova Iguaçu. Em 1996, a Escola Quinze de Novembro passou por mais uma mudança de denominação, sendo rebatizada como ETE República, consolidando-se como parte dessa rede de instituições voltadas à educação técnica e profissional (Farias, 2016).

Em 10 de junho de 1997, a Lei nº 2.753 modifica a denominação da FAEP para FAETEC. Essa alteração, conforme Paiva (2003), não se limitou a uma simples mudança de nome, mas simbolizou uma transformação significativa na visão, nos objetivos e nas

políticas educacionais. Enquanto a FAEP havia sido estabelecida para oferecer suporte a todas as instituições da Rede Pública Estadual, sem distinção quanto ao seu perfil formativo, a FAETEC marcou uma ruptura político-ideológica no governo de Marcello Alencar. Essa mudança refletiu uma decisão estratégica de priorizar e fortalecer as escolas técnicas, com o intuito de aprimorar o Ensino Técnico no estado.

Nesse contexto de reestruturação, a Professora Nilda Teves foi nomeada como a primeira presidenta da Instituição. Sua nomeação decorreu de sua trajetória profissional: além de ter sido a idealizadora do CEI e gestora das sete escolas técnicas anteriormente vinculadas à FAEP, foi também a principal responsável por conduzir a transição do modelo institucional da FAEP para a recém-criada FAETEC.

Ao longo dos anos, outras instituições de ensino foram integradas à Rede Faetec/RJ, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje denominado Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Atualmente, a FAETEC-RJ conta com mais de 100 unidades que comportam as Escolas Técnicas de Ensino Fundamental, as de Ensino Médio, as de Ensino Superior, além dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) e os Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizantes (CETEPs). Essa expansão reflete o compromisso da FAETEC com a diversificação e a ampliação das oportunidades educacionais, abrangendo desde a formação básica até o nível superior e a qualificação profissional.

Em dezembro de 1997, foi publicado o primeiro edital para o concurso de professores da Rede, contemplando vagas para três línguas estrangeiras modernas - espanhol, francês e inglês. Os certames subsequentes, realizados em 2002 e 2010, mantiveram essa diversidade linguística, com oportunidades para docentes com cargas horárias de 20 e 40 horas semanais. No entanto, o concurso mais recente, realizado em 2019, apresentou uma alteração significativa ao restringir a oferta de vagas ao ensino de inglês, e apenas para a região Norte Fluminense do Estado.

Ainda que o projeto político-pedagógico da FAETEC-RJ demonstre uma valorização do ensino de línguas estrangeiras alinhada a perspectivas plurilíngues – evidenciada, inclusive, pela atuação dos Centros de Idiomas, que ofertam cursos de inglês, espanhol, francês e, mais recentemente, Libras para alunos e comunidade -, é preciso reconhecer que a oferta existente nas escolas ainda é limitada se considerarmos as demandas do mundo globalizado contemporâneo. Torna-se fundamental, portanto, assegurar que os alunos desenvolvam competências em mais de uma língua, ultrapassando a mera instrumentalidade,

articulando-se com as necessidades socioculturais e produtivas do século XXI.

Adotar uma perspectiva de formação plurilíngue implica romper com paradigmas reducionistas, assumindo a educação como um processo formativo integral que, conforme defendem Frigotto et al. (2005) e Ciavatta (2005), articula a qualificação profissional e a formação humanística. Essa abordagem responde à necessidade de formar sujeitos capazes de interpretar não apenas sistemas linguísticos, mas, sobretudo, as complexas relações sociais e produtivas que caracterizam o mundo globalizado, no qual a competência comunicativa se configura como instrumento de emancipação e de intervenção social.

Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras passa a representar "uma possibilidade a mais [...] na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados" (Frigotto et al., 2005, p. 36). Tal perspectiva contribui para a superação do que Ciavatta (2005) denomina como a histórica cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, dicotomia que a formação técnica integrada busca romper, ao reconhecer que os componentes curriculares da formação geral constituem parte indissociável de um projeto de formação integral. Como afirma a autora:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85).

Em face das considerações apresentadas, a presença das línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede configura-se como essencial. Não me refiro apenas às línguas hegemônicas já presentes na instituição, mas também à incorporação de muitas outras, pois a diversidade linguística permite aos estudantes o contato com diferentes culturas, possibilitando a reflexão crítica sobre diferentes crenças, valores e formas de expressão. Essa experiência amplia horizontes para além da realidade imediata e promove a capacidade de transitar com liberdade, flexibilidade e autonomia nos diversos contextos sociais em que estão inseridos. Assim, o ensino de línguas contribui para a constituição de sujeitos mais críticos, conscientes e participativos em uma sociedade

marcada pela diversidade e pela complexidade cultural (Lung; Fritsch, 2021 *apud* Artiles; Oliveira, 2025).

A importância, ainda que limitada, atribuída ao ensino de línguas estrangeiras na FAETEC-RJ foi ratificada tanto pelos concursos públicos quanto pelas convocações de professores, que ultrapassaram, inclusive, o número de vagas inicialmente previstas para o cadastro de reserva nas disciplinas de espanhol, francês e inglês. Esse movimento possibilitou que diversas unidades de Ensino Fundamental e Médio da Rede fossem contempladas com mais de uma língua estrangeira, superando o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Tal legislação estabelecia a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental, sem, contudo, determinar qual(is) idioma(s) deveria(m) ser ofertado(s), atribuindo essa decisão à autonomia da comunidade escolar.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental República (EEEFR), localizada no Campus de Quintino, foi a unidade escolar para a qual fui designada logo após minha convocação no concurso público de 2003. Essa instituição figurava entre as unidades que ofereciam duas línguas estrangeiras (espanhol e inglês), permitindo que os discentes optassem por uma delas e a cursassem de forma contínua do 6º ao 9º ano.

Nessa instituição, desempenhei minhas atividades docentes entre 2003 e 2009. A promulgação da Lei nº 11.161/2005, que estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de espanhol no Ensino Médio - ainda que com matrícula facultativa aos discentes-, configurou-se como um divisor de águas em minha trajetória profissional. Esse marco legal viabilizou, em 2010, meu remanejamento para a Escola Técnica Estadual Oscar Tenório, localizada no Campus de Marechal Hermes, onde passei a atuar no EMI – modalidade educacional com a qual nutro particular identificação pedagógica.

Até o ano de 2022, mantinha-se nessa instituição o mesmo princípio de livre escolha da LE pelos discentes, assim como ocorria na EEEFR. Essa flexibilidade, contudo, foi interrompida com a implementação da Lei nº 13.415/17, que promoveu profundas alterações na organização curricular do Ensino Médio, impactando diretamente na oferta e na diversidade de línguas estrangeiras nas escolas da Rede.

Diante desse cenário marcado por um expressivo recuo no ensino de LEs - que, embora incipiente, apresentava uma perspectiva plurilíngue -, dedico a próxima seção à análise do contexto de implementação da nova matriz curricular da Rede Faetec/RJ, com ênfase nos principais impactos provocados tanto para a trajetória formativa dos estudantes

quanto para o trabalho docente.

3. A Nova Matriz Curricular da FAETEC-RJ

A nova matriz curricular da Rede Faetec/RJ teve seu processo de elaboração iniciado em 2018, sob a coordenação da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE). Conforme Farias (2016), essa diretoria, que tem como principais atribuições o planejamento, a coordenação e a supervisão das atividades educacionais, além da elaboração de normas e procedimentos pedagógicos, desempenhou um papel central na condução do processo de reformulação curricular, garantindo a implementação das novas diretrizes educacionais, em consonância com as políticas públicas vigentes.

O processo de reelaboração das matrizes curriculares e da construção dos novos planos de curso teve início com um calendário estruturado pela DDE, que organizou reuniões específicas. Essas reuniões foram conduzidas de forma setorizada, ou seja, organizadas por curso, com a participação de todos os professores que atuavam no EMI, os quais foram formalmente convocados para contribuir com o processo, visando assegurar que as particularidades de cada curso fossem consideradas.

O EMI foi oficialmente regulamentado pela Rede em 2013 (Farias, 2016) e, desde então, a instituição oferece três modalidades distintas para esse segmento: Subsequente, Concomitante e, como já mencionado, Integrado. A modalidade Subsequente é destinada a indivíduos que já concluíram o Ensino Médio. Nesse caso, os cursos técnicos são cursados após a conclusão do EM, ou seja, de forma subsequente. Essa modalidade é voltada exclusivamente para a formação técnica, sem a necessidade de cursar disciplinas do EM, uma vez que o aluno já possui essa etapa concluída. Dessa forma, a matriz curricular do Subsequente é composta apenas por componentes relacionados à formação profissional, o que a torna mais específica e direcionada.

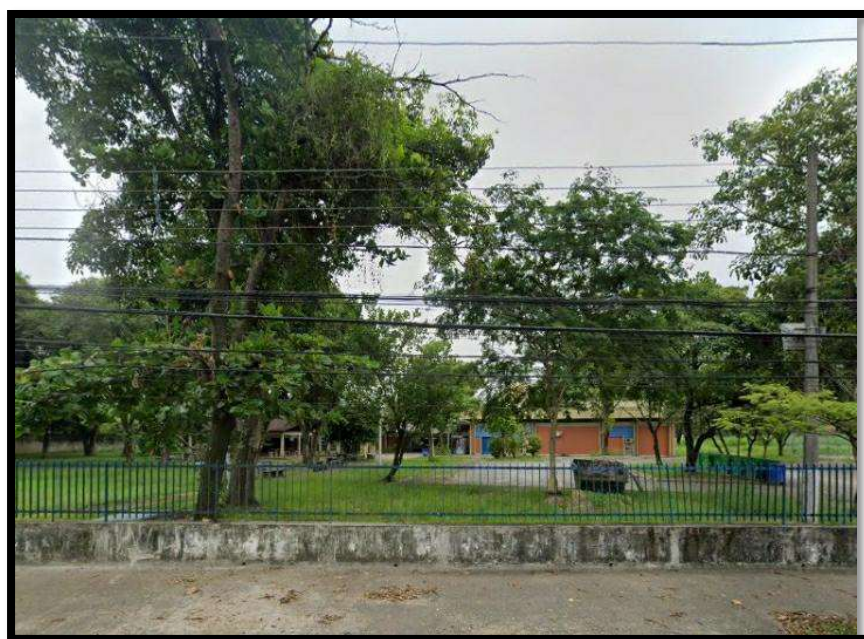
Já a modalidade Concomitante é voltada para alunos que ainda não concluíram o EM. Nessa modalidade, o estudante cursa apenas o curso técnico na instituição da FAETEC-RJ, enquanto o EM é realizado paralelamente em outra escola. Essa estrutura exige que o aluno gerencie duas trajetórias educacionais simultaneamente: uma voltada para a formação geral e outra para a formação técnica.

Por fim, a modalidade Integrada é aquela em que o aluno cursa o EM e o curso técnico ao mesmo tempo, de forma integrada, dentro da mesma instituição. Essa modalidade

é a que mais se alinha ao escopo deste estudo, uma vez que estamos analisando a reforma do ensino médio e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras. No Integrado, a matriz curricular é construída de maneira a unir a formação geral do ensino médio com a formação técnica, criando um currículo único que articula ambas as dimensões. Essa integração permite que o aluno desenvolva habilidades tanto acadêmicas quanto profissionais de forma simultânea, o que pode trazer benefícios em termos de interdisciplinaridade e aplicação prática dos conhecimentos.

Portanto, com base nas explicações apresentadas, é no EMI da Rede que a disciplina de língua estrangeira está presente, tornando essa modalidade o foco central da análise. Vale ressaltar que existem mais de 40 cursos voltados para o EMI, ofertados em diferentes escolas que compõem a Rede Faetec/RJ, com realidades bastante distintas. Por exemplo, o ensino de LEs nos cursos de Agenciamento de Viagens, Hospedagem e Guia de Turismo difere significativamente dos demais cursos. Diante disso, foi necessário realizar um recorte ainda mais específico. Por essa razão, optei por analisar as matrizes curriculares dos quatro cursos oferecidos na Escola Técnica Estadual Oscar Tenório – ETEOT-, instituição na qual leciono as disciplinas de espanhol e português, com o objetivo de apresentar os efeitos da implementação do NEM tanto para os docentes quanto para os discentes dessa unidade escolar.

Figura IV – Escola Técnica Estadual Oscar Tenório – FAETEC-RJ



Fonte: <https://www.eteot.rio.br/>

Figura V – Escola Técnica Estadual Oscar Tenório – FAETEC-RJ



Fonte: <https://www.eteot.rio.br/>

Para uma compreensão mais aprofundada acerca do lugar ocupado pelo espanhol na FAETEC-RJ, em especial nos cursos técnicos ofertados pela ETEOT, torna-se imprescindível analisar as normativas instituídas pela Lei nº 13.415/17. Embora essa legislação tenha vigorado oficialmente até o ano de 2024, suas disposições ainda não foram integralmente transpostas pela Lei nº 14.945/24. A implementação desta última, inicialmente, estava prevista para o ano de 2025; contudo, optou-se por estabelecer esse período como uma fase de transição, em virtude do pouco tempo disponível para que as instituições de ensino se adequassem às novas diretrizes. Diante disso, sua efetiva implementação está programada para ocorrer apenas em 2026. Até então, permanecerão em vigor as normativas estabelecidas pela Lei nº 13.415/17.

A Lei nº 13.415/17 redefiniu a organização curricular do EM, estabelecendo a divisão do ensino em quatro áreas de conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas - além da implementação dos Itinerários Formativos. Estes deveriam ampliar as possibilidades de formação dos estudantes, tanto nas áreas mencionadas anteriormente quanto na formação técnica e profissional, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura VI – Estrutura do Novo Ensino Médio – Lei nº 13.415/17

Fonte: BNCC, 2017

No que se refere especificamente às escolas técnicas, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma carga horária de 1.800 horas para a Formação Básica, estruturada de acordo com a BNCC, e de 1.200 horas para o Itinerário Formativo, destinado à educação técnica e profissional, totalizando o mínimo de 3.000 horas para essa etapa de ensino. No âmbito da Formação Básica, os componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio eram Português e Matemática. Os demais componentes também obrigatórios, como Artes, Inglês, Educação Física, Sociologia e Filosofia, não possuíam uma regulamentação clara quanto à distribuição da carga horária. A legislação não especificava se deveriam ser ofertados ao longo de todos os anos do Ensino Médio, em apenas dois anos ou em um único ano. Essa ausência de diretrizes específicas contribuiu significativamente para o aumento das desigualdades educacionais entre as escolas brasileiras, especialmente quando comparamos as matrizes curriculares das instituições públicas com as privadas.

Em um contexto neoliberal no qual a escola é tratada como uma empresa (Laval, 2004), a decisão de destinar 1.200 horas ao Itinerário Formativo mostrou-se problemática. A Lei nº 13.415/2017 estabelecia que os alunos escolheriam o itinerário que melhor se alinhasse aos seus interesses e necessidades, utilizando discursos que enfatizavam conceitos como “autonomia”, “protagonismo juvenil” e “democracia” (Brasil, 2018). As escolas,

todavia, teriam liberdade para definir quais itinerários ofertar, desde que pelo menos um fosse disponibilizado. Na prática, essa suposta liberdade mostrou-se profundamente limitada, convertendo o acesso aos saberes, anteriormente garantidos, em uma questão condicionada às possibilidades estruturais e organizacionais de cada unidade escolar.

Essa conjuntura sinaliza um abismo no qual está inserido o atual sistema educacional. A maioria das escolas públicas ofertam o Itinerário Formativo que lhe é viável em termos de infraestrutura e recursos humanos, e não necessariamente o que corresponde às expectativas e necessidades dos estudantes. Tal realidade demonstra que a proposta dos Itinerários Formativos, associada à redução das disciplinas obrigatórias e à falta de regulamentação adequada da carga horária, serviu para mascarar a grave carência de professores na rede pública.

Além disso, a reforma criou um ambiente de intensa competitividade entre as escolas privadas, que viram na nova legislação uma oportunidade para atrair alunos e responsáveis por meio de propagandas que destacavam a quantidade e a variedade de itinerários ofertados. Com isso, as instituições que oferecem mais opções também cobram as mensalidades mais altas, reforçando ainda mais as desigualdades educacionais e sociais.

Nesse contexto educacional conturbado, marcado por disputas discursivas tanto a favor quanto contra a implementação da contemporânea política linguística, foi elaborada pela DDE a Comunicação Interna nº 0482/2021⁴³, destinada a todas as escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado (EMI). O documento não apenas detalhou as mudanças implementadas pela Lei nº 13.415/2017 nesse segmento educacional, como também apresentou uma proposta de reformulação da matriz curricular. Essa proposta foi fundamentada, além da própria legislação, em materiais organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e nas diretrizes estabelecidas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

No documento, a DDE estabeleceu, para a carga horária total do EMI, o limite de 4.200 horas, destacando-se em relação à carga horária adotada por diversas escolas públicas. Em conformidade com a legislação vigente em 2018, foram destinadas 1.800 horas para a Formação Básica. Para os cursos técnicos, seguindo as diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), foram alocadas 800 horas para o curso de Técnico em Administração, 1.000 horas para o Técnico em Informática para Internet e 1.200 horas para

⁴³ Vide Anexo IV.

os cursos de Técnico em Análises Clínicas e Técnico em Gerência em Saúde.

Além disso, considerou-se a possibilidade de os Itinerários Formativos serem compostos por três eixos principais: as Eletivas, que são unidades curriculares de livre escolha pelos estudantes; o componente curricular Projeto de Vida, proposto para os três anos do EMI, com carga horária de dois tempos semanais; e os Aprofundamentos, aos quais foram destinadas 1.200 horas. Esses Aprofundamentos poderiam abranger tanto conhecimentos específicos da área técnica quanto da formação geral, com base nos conteúdos previstos na BNCC.

No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, a DDE propôs que o ensino de inglês fosse limitado a apenas duas aulas semanais no primeiro ano do EMI. Tal proposta derivava da ausência de regulamentação clara na Lei nº 13.415/17, que, apesar de instituir a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, omitiu-se quanto à definição de parâmetros mínimos para sua carga horária e distribuição ao longo da formação. Como agravante, a proposta, plenamente respaldada pelo marco legal, previa a completa supressão do ensino de LEs nos anos subsequentes do EMI, configurando um grave retrocesso na formação linguística dos estudantes.

No caso específico do espanhol, sua exclusão da matriz curricular foi acompanhada pela proposta de sua conversão em disciplina eletiva. De acordo com a normativa da DDE, tal componente não integraria o núcleo formação básica, não sendo requisito essencial para a conclusão do curso. Contudo, quando cursada com aproveitamento satisfatório, é registrada como atividade complementar, conferindo um valor agregado ao percurso formativo do discente.

A reconfiguração proposta pela DDE em relação ao estatuto das línguas inglesa e espanhola na matriz curricular da FAETEC-RJ suscitou intensa mobilização e fomentou debates críticos entre os docentes da Rede. Longe de representar meros ajustes, tais alterações integram uma lógica mais ampla de regulação curricular que, à luz dos postulados foucaultianos, pode ser compreendida como expressão de uma política de saber-poder que define, exclui e regula os modos de ensinar, aprender e existir no espaço escolar. A implementação dessas diretrizes resultaria em uma expressiva desvalorização das línguas estrangeiras e dos saberes a elas associados, provocando lacunas na formação plurilíngue dos estudantes. Além disso, ao desarticular projetos pedagógicos consolidados ao longo dos anos, tais medidas agravariam a precarização das condições de trabalho dos docentes, fragilizando não apenas sua atuação profissional, mas também o papel estratégico do ensino

de línguas na educação integral.

Na ETEOT, desde a implementação do espanhol em 2010, foram estabelecidos alguns projetos sobre o ensino de LEs, sempre alinhados à Lei nº 11.161/2005 - Lei do Espanhol – e à LDBEN nº 9.394/1996, que estabelecia o ensino de língua estrangeira moderna como componente obrigatório durante todo o EMI. Todas as propostas pedagógicas buscavam equilibrar as demandas do currículo técnico com as necessidades formativas dos alunos. De 2010 a 2021, diferentes arranjos curriculares foram experimentados, sempre explorando as possibilidades oferecidas pela legislação educacional.

O modelo que se demonstrou mais alinhado ao processo de ensino-aprendizagem consistia na oferta concomitante de inglês e espanhol no primeiro ano. Essa abordagem permitia aos estudantes um contato inicial com ambos os idiomas, desenvolvendo competências linguísticas básicas que lhes permitiam escolher, de forma mais fundamentada, qual língua aprofundar nos anos subsequentes. Após essa etapa introdutória, os alunos optavam por um dos idiomas, passando a receber um ensino mais especializado, adaptado tanto às exigências dos cursos técnicos quanto às demandas dos processos seletivos para o ensino superior, incluindo vestibulares e o ENEM.

Nas outras unidades escolares, outras propostas foram estabelecidas, sempre priorizando as necessidades dos alunos de acordo com o curso técnico escolhido. Entretanto, a proposta elaborada pela DDE romperia totalmente com todo o trabalho que estava sendo desenvolvido na Rede, reforçando a ideia de que a história do ensino de LEs no Brasil é marcado por rupturas e retomadas de políticas linguísticas que refletem a intrínseca relação entre saber, poder, sujeito em diferentes períodos históricos (Lopes; Gregolin, 2021).

Conforme Eres Fernández (2021), as leis e documentos que regulamentam a educação no país retratam, em grande medida, políticas de governo e não políticas de Estado. Isso ocorre porque, a cada mudança de gestão, as normativas anteriores são frequentemente abandonadas, dando lugar às perspectivas e prioridades do novo governo. Desse modo, recursos públicos são utilizados e, muitas vezes, desperdiçados na elaboração de novas diretrizes, cujo objetivo central é o direcionamento e o controle dos indivíduos - um exercício do poder governamental - por meio das vontades de verdade de cada época (Foucault, 2013a).

Além dos significativos prejuízos à formação integral dos estudantes, cabe destacar, de acordo com Lopes e Gregolin (2021), que as práticas discursivas excludentes materializadas na Lei nº 13.415/2017 operam por meio do silenciamento. Este mecanismo,

compreendido como processo de apagamento do dizer e fazer do professor, contribui ativamente para a invisibilização dos docentes de línguas supercentrais. No entanto, ressalto que, no documento elaborado pela DDE, a língua espanhola e seus respectivos docentes foram parcialmente invisibilizados por meio da proposta de sua realocação para o campo das disciplinas eletivas - o que, na prática, representa uma marginalização do componente. No caso do francês, observou-se uma exclusão ainda mais drástica, uma vez que não foi apresentada qualquer proposta para sua inserção curricular. Tal omissão desconsidera a relevância dessa língua para os cursos de Agenciamento de Viagens, Hospedagem e Guia de Turismo, cujas matrizes curriculares historicamente contemplavam o ensino do idioma como parte da qualificação profissional dos estudantes.

Conforme demonstra Da Silva (2015), os processos de silenciamento e invisibilização atuam sobre os sujeitos por meio de práticas discursivas que constroem identidades e posições sociais, definindo quem podem ser e o que devem representar. Esses mecanismos funcionam por meio de uma dupla dimensão paradoxal: ao mesmo tempo que situam os indivíduos na trama social, impõem-lhes uma alienação específica que os mantém em um estado de desligamento aparente (Da Silva, 2019) - condição na qual coexistem à margem da realidade principal (Da Silva, 2020).

Nesse contexto, estamos nós, os professores de línguas supercentrais, coexistindo com os professores de língua inglesa, nos resignificando pela descontinuidade histórica, sem espaço ou com espaço limitadíssimo devido à obrigatoriedade do inglês prescrita nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24 . Essa marginalização é agravada pelo fato de sermos sistematicamente ignorados pelos dispositivos de saber-poder, uma vez que nem as legislações mencionadas nem a BNCC incorporam conhecimentos que legitimem a relevância pedagógica do ensino das línguas supercentrais. Como consequência da ausência de novas prescrições pedagógicas oficiais, tornamo-nos invisíveis a um sistema educacional que visa produzir sujeitos dóceis e úteis que atendam as demandas neoliberais. Além disso, também parecemos estar perdendo progressivamente nossa capacidade de enunciação autorizada, por não nos adequarmos às condições discursivas que determinam o que é reconhecido como verdade no campo educacional (Da Silva, 2019).

4. A Resistência e as Possibilidades de (Co)Existência

Foucault (1999) destaca que, mesmo nas estruturas mais rígidas de dominação, há

sempre a possibilidade de emergência de fissuras por onde se inscrevem formas de insubordinação e possibilidades outras. No contexto educacional, tais movimentos de resistência, ancorados em experiências pedagógicas concretas e nos saberes acumulados acerca da importância do ensino plurilíngue, assumiram diferentes formas. Como sujeito participante desse processo, testemunhei a elaboração de contra-discursos nas reuniões institucionais, nas quais nós, professores de espanhol, apresentamos argumentos consistentes sobre o valor das línguas estrangeiras na educação profissional. Os discursos proferidos nesses espaços institucionais não apenas ressaltavam a relevância do ensino de espanhol, mas também visavam sensibilizar os colegas quanto aos impactos negativos decorrentes da medida, com o intuito de construir uma posição coletiva favorável ao ensino de LEs nos três anos do EMI, bem como a manutenção da língua espanhola na matriz curricular.

Após diversos embates discursivos, a proposta apresentada para os cursos de Administração, Análises Clínicas, Gerência em Saúde e Informática para Internet foi acolhida pela maioria dos professores e representantes da DDE. As brechas da Lei nº 13.415 permitiram um arranjo flexível: o ensino de Língua Inglesa no primeiro ano do Ensino Médio e de uma Língua Estrangeira Moderna no segundo e terceiro anos. Dessa forma, nos anos finais, seria possível oferecer outras línguas, e não apenas o inglês. Na ETEOT, foram disponibilizadas duas opções: inglês e espanhol, cabendo aos alunos a escolha entre elas. Ainda que distante do cenário ideal, essa solução representava um avanço em relação à imposição de apenas um idioma estrangeiro.

Cabe destacar que optei por reservar este momento específico para uma análise mais detida das concepções de resistência no pensamento foucaultiano, embora já tenha abordado aspectos relacionados a esse tema na análise dos discursos parlamentares. Essa escolha se justifica não apenas por refletir minha realidade educacional, mas principalmente por ter sido nesse contexto que pude observar efetivamente que as pequenas revoluções contra os efeitos de poder-saber se fazem cotidianamente (Foucault, 1984).

Desse modo, compreendo, com base em Foucault (1984), que as novas práticas que emergiram em resposta às normativas impostas pela Lei nº 13.415 – e que foram adaptadas singularmente em cada unidade escolar da FAETEC-RJ - configuram-se como uma

insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que esta institucionalização do

discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências,...]; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater (Foucault, 1984, p. 171).

As novas práticas, portanto, assumidas pelos docentes de espanhol em cada escola da Rede representam formas de resistência, estratégias de contraconduta, por meio das quais os sujeitos educacionais reinterpretam, ressignificam e subvertem, mesmo que parcialmente, as regulamentações institucionais. Isso ocorre, conforme Foucault (2014c), porque os poderes não são absolutos e, mesmo sob os regimes mais coercitivos, existe um limite intransponível: o momento em que a vida se recusa a ser subjugada. A insurreição, nessa perspectiva, representa uma descontinuidade no tecido histórico, um ato irreduzível que nenhum aparato de poder consegue totalmente prever ou neutralizar. Nas palavras de Foucault,

O movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: ‘Não obedeco mais’, e, joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida, esse movimento me parece irreduzível. Porque nenhum poder é capaz de torná-lo absolutamente impossível. [...] E porque o homem que se rebela é em definitivo sem explicação é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história e suas longas cadeias e razões [...] (Foucault, 2014c, p. 77)

Para Foucault (2014c), o simples fato histórico das revoltas - independentemente de seu desfecho - introduz na história uma subjetividade transformadora que não se reduz às figuras heroicas, mas emerge das ações cotidianas de pessoas comuns. Essa dinâmica questiona radicalmente a pretensão de qualquer poder de controlar absolutamente a vida social. Nesse sentido, o filósofo afirma que as resistências se constituem necessariamente no âmbito estratégico das relações de poder, destacando que não são apenas possíveis, mas também necessárias, “prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (Foucault, 1999, p. 91), “sendo sempre possível modificar a dominação que a relação de poder tenta exercer em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (Grabois, 2011, p. 12).

No contexto da governamentalidade neoliberal, segundo Foucault (2008b), em que o poder se exerce pela condução das condutas individuais e coletivas, as resistências se manifestam como contracondutas. Essas contracondutas representam novas formas de agir, pensar e ser que desafiam, recusam e desviam os modos de condução impostos pelos dispositivos de poder, promovendo a reconfiguração das subjetividades.

Assim, por meio de discursos e práticas resistentes, nós, professores de espanhol, logramos reverter o que inicialmente parecia inevitável: a imposição única da língua inglesa em apenas um ano do EMI. A conquista de quatro tempos adicionais para Línguas Estrangeiras na matriz curricular foi resultado de intensos debates com docentes de outras áreas, que igualmente lutavam por seus espaços nessa luta coletiva tanto contra a Lei nº 13.415/2017 quanto contra os discursos de parte dos professores da Rede. Estes últimos consideravam nossas reivindicações dispensáveis para a formação técnica dos estudantes, reforçando assim uma concepção utilitarista de educação subordinada exclusivamente às demandas do mercado.

É importante destacar que as demais disciplinas da área de Linguagens não conseguiram se manter ao longo dos três anos do EMI na matriz curricular dos cursos de Informática para Internet, Análises Clínicas, Gerência em Saúde e Administração. Na disputa pela carga horária dos aprofundamentos, as disciplinas técnicas saíram vitoriosas - desfecho naturalizado como "lógico" e "inquestionável" por supostamente corresponder à finalidade primordial de uma escola técnica.

Essa aparente inevitabilidade, contudo, não anulou as possibilidades de contestação. Conforme a perspectiva foucaultiana (Foucault, 2014a), as resistências podem ser compreendidas não como meras reações, mas como práticas intrinsecamente produtivas. Ao escaparmos das normas institucionais impostas, nos foi possível ressignificar subjetividades (Grabois, 2011). Essa reinvenção pressupõe o caráter imediato das lutas, que se dirigem prioritariamente às instâncias de poder mais próximas e concretas que atuam sobre os indivíduos. Como afirma Foucault (2014a, p. 122), o alvo dessas lutas não é o "inimigo mor", mas o inimigo imediato" - particularmente aqueles que mantêm privilégios através do controle dos saberes. Essas resistências configuram-se, nas palavras do autor, como uma "oposição aos efeitos de poder vinculados ao saber, à competência e à qualificação" (Foucault, 2014a). Elas questionam os regimes de verdade que regulam a circulação dos conhecimentos que são capazes tanto de fixar identidades quanto de subjugar sujeitos.

Assim sendo, a adoção do termo língua estrangeira na matriz curricular dos cursos mencionados representou um avanço significativo, ao permitir que os estudantes escolhessem - dentro do espectro de línguas oferecidas - qual LE cursariam obrigatoriamente nos dois anos finais do EMI. Embora o leque de opções permaneça restrito às línguas hegemônicas (inglês, espanhol e francês), e persistam profundas assimetrias no campo educacional e linguístico, nossa trajetória de resistência comprovou ser possível criar

fissuras nos dispositivos de poder que naturalizam a subordinação da educação às lógicas mercadológicas, abrindo espaços para o surgimento de novas subjetividades.

A reconfiguração das subjetividades - ou dessubjetivação - pode ser entendida, a partir dos estudos foucaultianos mobilizados por Milanez (2021), como um processo de ruptura com os dispositivos que moldam os sujeitos segundo normas e padrões historicamente consolidados. Trata-se da abertura para novos modos de existência, por meio de um movimento de ressubjetivação, no qual o sujeito se reinventa fora dos moldes previamente impostos. Nesse processo, a precarização vivida, especialmente no contexto das reformas educacionais, pode ser transformada em potência criativa, tornando-se oportunidade para a reconstrução das nossas identidades profissionais.

O processo de ressignificação exige necessariamente um confronto com os discursos hegemônicos que nos constituem enquanto sujeitos. Como demonstra Milanez (2021) em sua análise, esse embate pode assumir onze diferentes configurações, cada uma representando um caminho possível na complexa trajetória de (des)construção de si. São elas: 1) o descentramento do sujeito; 2) a quebra da relação do sujeito consigo; 3) o movimento de arrancar o sujeito de si próprio; 4) a decepção e desgosto total; 5) as quedas e perdas de si; 6) a decomposição do sujeito e a perda de identidade; 7) a dissolução do eu; 8) a explosão do sujeito; 9) o aniquilamento do sujeito; 10) a destruição real do sujeito; e 11) a transformação do sujeito e a ressubjetivação.

No contexto educacional analisado, os professores de espanhol vivenciaram essas possibilidades em diferentes graus de intensidade, o que possibilitou a ruptura com a subjetividade imposta pelo sistema. Como destaca Milanez (2021, p. 5), esses sujeitos experimentaram tais processos "no limite de si durante o doloroso, mas também regozijante o processo de dessubjetivação", evidenciando o caráter paradoxal dessa transformação identitária.

Para fins desta análise, priorizei os processos de dessubjetivação que se mostraram mais expressivos nos movimentos de resistência protagonizados por nós, os docentes de língua espanhola. A decisão de não abordar o modo descrito por Milanez (2021) como o "aniquilamento do sujeito" fundamenta-se no fato de que o ensino de espanhol, embora marginalizado, não foi completamente extinto do sistema educacional, preservando - ainda que de forma restrita - espaços de atuação profissional. Tampouco foram identificadas situações que configurem o que o autor denomina "destruição real do sujeito", isto é, a eliminação física de indivíduos em decorrência direta das políticas educacionais. A ausência

de registros nesse sentido justifica o foco em outros aspectos da dessubjetivação, mais presentes e recorrentes na realidade investigada. Essa seleção permite compreender como os mecanismos de poder atuam na desconstrução das identidades docentes e, paradoxalmente, como abrem espaços para possíveis ressignificações.

O primeiro modo de ação que desencadeou movimentos de resistência foi a compreensão de que somos sujeitos descentrados, “constituídos por meio de acontecimentos discursivos” (Milanez, 2021, p. 14), inscritos na descontinuidade da história e mobilizados por práticas que desestabilizam identidades fixas. Nessa perspectiva, a subjetividade não é estática, mas constantemente atravessada por dispositivos de governamentalidade que reconfiguram nossas posições sociais - neste caso, como docentes de uma língua marginalizada. Tal compreensão nos impele a interrogar: quem somos nós, hoje, enquanto professores de espanhol diante das forças que nos invisibilizam, silenciam e nos deslocam?

O segundo mecanismo diz respeito a um distanciamento entre o sujeito e o contexto social em que estava inserido, rompendo vínculos que antes estruturavam sua identidade e atuação (Milanez, 2021). As Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/24, juntamente com as normativas emitidas pela DDE, romperam a relação previamente estabelecida entre os professores de espanhol e as formas de existência profissional que nos constituíam socialmente. Essa ruptura inviabilizou práticas que sustentavam nossa identidade docente e nos levou a questionar a legitimidade dos regimes de verdade que fundamentam os documentos oficiais e as políticas educacionais que nos interpelam.

A terceira possibilidade de dessubjetivação manifesta-se como uma forma de violência simbólica, expressa pela proposta de ruptura com a trajetória histórica do ensino da língua espanhola na Rede. Essa descontinuidade ocorre tanto pela desvalorização do componente curricular quanto pela desqualificação dos professores de espanhol, cujas identidades profissionais, construídas ao longo de anos de formação e pesquisa, foram deslegitimadas pelas novas orientações curriculares. As normativas propostas pela DDE, caso implementadas integralmente, permitiriam uma presença física dos professores de espanhol na escola dissociada de um sentimento de pertencimento, à medida que os referenciais simbólicos que sustentam a autoimagem profissional teriam sido esvaziados ou suprimidos.

O quarto modo diz respeito à decepção diante das formas de subjetivação. O desgosto com a nova realidade instaurada pelas prescrições legislativas manifesta-se como uma violência simbólica que instaura o medo ao negar nosso espaço de existência, compelindo-

nos ao abandono compulsório da subjetividade que constituímos (Milanez, 2021). O horror de não se reconhecer mais na estrutura social provoca desmotivação no exercício profissional e nos vínculos afetivos, nos impulsionando a processos de dessubjetivação e evidenciando a força produtiva das decepções na ressignificação de nossas trajetórias e identidades.

O quinto mecanismo aborda situações em que o sujeito sofre apagamentos simbólicos, perdendo referências identitárias que antes sustentavam seu lugar social e profissional (Milanez, 2021, p. 18). No contexto educacional, esse mecanismo se manifestou por meio de saberes que valorizavam apenas a língua inglesa em detrimento da espanhola, resultando na progressiva desvalorização e descaracterização da identidade profissional dos docentes de espanhol após a reforma do Ensino Médio.

Essa experiência de morte em vida configurou um paradoxo existencial fundamental: o mesmo processo que destruiu as bases da identidade do docente de espanhol, gerou simultaneamente um inconformismo que os impulsionou à resistência. Nesse momento emergiu a capacidade de tomar "um fôlego mais longo para continuar enfrentando um devir desestimulador e opressivo" (Milanez, 2021, p. 18). E foi nesse intervalo respiratório - entre a dessubjetivação imposta e a ressubjetivação possível - que os professores de espanhol encontraram as condições concretas para reinventar suas práticas pedagógicas e reconstruir suas identidades profissionais.

O sexto modo, que trata da “decomposição do sujeito e à perda de identidade” (Milanez, 2021, p. 18), manifestou-se quando os discursos de autoridade anularam as marcas identitárias com as quais nós, professores de espanhol, nos reconhecíamos, conduzindo-nos a uma postura de subserviência frente aos saberes e poderes que nos controlam e moldam em conformidade com os interesses do mercado. Muitos docentes foram compelidos a ministrar aulas de Língua Portuguesa ou do componente “Projeto de Vida” sob ameaças de relotação. O receio de serem transferidos para unidades distantes forçou a aceitação de funções diferentes à formação e à atuação original como professores de espanhol. Esse processo de desmantelamento identitário pode ser ilustrado pela minha tentativa, ao longo de dois anos, de transferir minha segunda matrícula para a ETEOT, com a finalidade de atuar especificamente como professora de espanhol. A solicitação foi negada em duas ocasiões sob a justificativa de inexistência de carência. Tal ausência, no entanto, decorre da redução da carga horária destinada ao ensino do espanhol, já que, de acordo com a nova matriz curricular, o componente só pode ser ofertado no segundo e terceiro anos do EMI. Ao restringir esse espaço, a DDE inviabilizou minha atuação enquanto professora de espanhol,

propondo, como alternativa, minha realocação para o ensino de Língua Portuguesa — o que implicou, mais uma vez, a reconfiguração forçada da minha identidade profissional⁴⁴.

A sétima modalidade de (des)subjetivação versa sobre a "dissolução do eu" (Milanez, 2021, p. 20), processo no qual a identidade profissional docente se desagrega progressivamente à medida que os dispositivos institucionais corroem os fundamentos que estruturavam sua autoimagem e reconhecimento social. Esse processo gerou um sujeito fragmentado que, diluído em normas institucionais e permeado por discursos hegemônicos, foi reduzido à figura de um professor polivalente. Nessa perspectiva, os saberes especializados referentes à língua e ao ensino de espanhol tornaram-se invisíveis e irrelevantes - assim como nós, os sujeitos que os detêm - sendo substituídos por competências transversais.

O oitavo modo, denominado "explosão do sujeito" (Milanez, 2021, p. 20), representa uma forma de dessubjetivação que se manifesta como ruptura impulsiva com a ordem institucional estabelecida. Esse fenômeno emerge como reação às pressões sistemáticas, violências simbólicas e tentativas de silenciamento impostas pelos dispositivos de controle educacional, configurando uma resposta impetuosa, porém significativa, à opressão vivida pelos sujeitos.

Durante as reuniões para a discussão da nova matriz curricular, testemunhei e vivenciei vários momentos de indignação e revolta diante dos discursos que desqualificavam a presença da língua espanhola no currículo do EMI, sob o argumento de sua suposta inutilidade. Essas manifestações de resistências marcaram a eclosão da dessubjetivação dos docentes que, ao reagirem de forma assertiva e fundamentada, foram capazes de tensionar o debate e provocar deslocamentos nas posições inicialmente hegemônicas, contribuindo, assim, para a construção da matriz curricular atualmente vigente na Rede.

Após intensos debates e conflitos institucionais, nós, docentes de língua espanhola, organizamo-nos coletivamente para elaborar uma carta⁴⁵ formal dirigida ao então presidente da Rede FAETEC-RJ, Sr. Rômulo Massacesi, durante o processo de discussão da reformulação curricular. No mencionado documento, apresentamos argumentos que justificavam a manutenção do caráter obrigatório da disciplina de língua espanhola no currículo do EMI, enfatizando sua relevância no contexto contemporâneo.

⁴⁴ Vide anexo VII.

⁴⁵ Vide Anexo VII.

Apresentamos a Lei Estadual nº 2.477/95, sancionada pelo então governador Marcelo de Alencar, que estabeleceu a criação da Rede FAETEC e instituiu a língua espanhola como componente curricular obrigatório tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Destacamos que, desde sua fundação, a instituição demonstrava uma visão futura sintonizada com políticas plurilíngues já consolidadas em nações desenvolvidas como França, Canadá, Estados Unidos e Finlândia.

Ressaltamos que o idioma espanhol se manifesta em múltiplas dimensões: nos contextos virtuais e culturais contemporâneos, nos fóruns políticos internacionais - particularmente na ONU e UNESCO - e nas relações econômicas globais. Dados do Ministério do Turismo indicavam, à época da promulgação da lei, que aproximadamente 50% dos fluxos turísticos recebidos pelo Rio de Janeiro provinham de países sul-americanos, percentual que atualmente alcança cerca de 60%.

Recordamos que o fortalecimento das relações comerciais entre o Brasil e os países hispano-americanos impulsionou a instalação de importantes conglomerados empresariais de origem espanhola e latino-americana em território nacional. Entre eles, destacam-se no setor siderúrgico, a Enarsa (Argentina) e a Ternium (Argentina/México); no setor de telecomunicações, a Telmex (México), a Telefónica e sua subsidiária Vivo (ambas de capital espanhol); no setor alimentício, o Grupo Bimbo (México); no setor elétrico, a ISA – Interconexión Eléctrica S.A. (Colômbia); e, no setor petroquímico, a Orbia, antiga Mexichem (México), entre outros. Esse movimento econômico gerou significativa expansão nas oportunidades de emprego, com demanda específica por profissionais técnicos qualificados com domínio do espanhol - perfil que a FAETEC se mostrava apta a fornecer.

Dentre as justificativas elencadas, acredito que as de ordem econômica revelaram-se particularmente determinantes nesse processo decisório, sustentadas pelo viés mercadológico da educação na atualidade. O entendimento de que o ensino de línguas estrangeiras não apenas atende às exigências imediatas do mercado, mas constitui também uma ferramenta estratégica de empoderamento político e econômico, preparando os indivíduos para uma atuação mais competitiva no cenário global, possivelmente contribuiu para a permanência do espanhol na matriz curricular da Rede.

As possibilidades nove e dez que contribuem para a dessubjetivação dos indivíduos, como já dito anteriormente, não serão desenvolvidas nesta análise, uma vez que não foram identificadas manifestações que, nesse sentido, tenham desencadeado esse processo entre os docentes de espanhol. Avanço, portanto, para a décima primeira possibilidade, que incide

sobre a “transformação do sujeito e ressubjetivação” (Milanez, 2021, p. 22). Nesse modo, os sujeitos reconstroem suas identidades a partir das próprias fissuras criadas pelo processo de dessubjetivação, convertendo a experiência de ruptura em oportunidade para novas formas de ser e atuar na sociedade.

No nosso caso específico, superamos diversos obstáculos sociais, políticos e históricos que nos coagiam e ressignificamos nossas trajetórias profissionais como docentes de língua espanhola. Ainda que a governamentalidade neoliberal continue a incidir sobre nossas práticas, conseguimos transformá-la em matéria-prima para a invenção de novas formas de (co)existência no campo educacional, promovendo uma reconstrução contínua de nossas subjetividades (Milanez, 2021).

Em um cenário de marginalização do espanhol como disciplina eletiva na FAETEC-RJ, a resistência coletiva para ocupar espaços anteriormente negados na matriz curricular configurou-se simultaneamente como processo de dessubjetivação e ressubjetivação. A conquista da inclusão da disciplina nos segundos e terceiros anos do EMI revela a potência contraditória dessa luta. Ao reafirmar a legitimidade do ensino de espanhol frente a uma estrutura curricular que privilegia competências utilitaristas, os docentes se engajaram em práticas discursivas e pedagógicas contra-hegemônicas que transcenderam a mera resistência política. Na carta endereçada à Presidência da FAETEC-RJ, argumentamos em favor da destinação integral dos quatro tempos previstos na matriz curricular - especificamente no eixo de aprofundamento em Linguagens - para o ensino da língua espanhola. No entanto, após intensos debates nos encontros promovidos pela DDE, constatou-se o caráter antidemocrático implícito na proposta em questão, que paradoxalmente reproduziria a mesma lógica impositiva da legislação que estabelece o ensino obrigatório do inglês. Nesse contexto, emergiu como solução conciliatória a proposta vigente de: (1) cumprir o dispositivo legal mediante a oferta obrigatória de língua inglesa no primeiro ano, mas (2) garantir, nos anos subsequentes, a opção por diferentes línguas estrangeiras modernas, preservando assim tanto o princípio democrático quanto o ideal plurilíngue nessa disputa curricular.

O resultado de nossa mobilização operou uma dupla transformação: de um lado, desnaturalizou as hierarquias linguísticas impostas; de outro, permitiu a reconstrução identitária dos professores por meio da reativação de saberes e afetos pedagógicos subjugados. Nesse movimento, a "empreitada de dessubjetivação" (Foucault, 2010b) revelou-se paradoxalmente fértil – as fissuras abertas pela exclusão inicial converteram-se

em espaços de reinvenção, onde novas formas de existência profissional e significação do ensino de línguas emergiram, não apesar da governamentalidade neoliberal, mas a partir de sua crítica radical.

Na tessitura desse embate, aquilo que parecia destinado à exclusão transformou-se em uma narrativa de resistência criadora. Ao confrontarmos os enunciados normativos da Lei nº 13.415/17, nós, professores de língua espanhola, não apenas problematizamos a estrutura que visava nos silenciar, como também erigimos, nos interstícios de ruptura do sistema, formas singulares de contraconduta. Tais práticas ressignificaram não apenas nossas ações pedagógicas, mas também nossas formas de existência e participação no mundo.

Foi nesse contexto, de fissuras e reinvenções, que minha atuação na ETEOT se intensificou. Compreendi, que toda prática pedagógica é, antes de tudo, um gesto político - uma intervenção nos modos de dizer, de ensinar e de existir que atravessam o cotidiano escolar. Assumir essa premissa significou atuar de forma consciente sobre as dinâmicas escolares que produzem saberes, mobilizam afetos e configuram subjetividades. Nesse sentido, cada decisão metodológica, cada escolha temática e cada articulação interdisciplinar tornou-se parte de um movimento de enfrentamento às lógicas excludentes que atravessam o espaço escolar - especialmente aquelas que tentam silenciar a presença do espanhol como língua estrangeira legítima e formadora. Foi a partir desse compromisso que minhas aulas passaram a buscar a reinscrição do espanhol no cotidiano escolar, por meio de uma proposta interdisciplinar ancorada em eixos temáticos das áreas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Essa abordagem desestabilizou a ordem discursiva dominante que reduz o ensino de línguas - frequentemente limitado a estruturas gramaticais e funções comunicativas - para reinscrever o ensino de espanhol em uma prática constituída por uma historicidade e relações de saber-poder que, mais do que transmitir conteúdos, constituem subjetividades e produzem novas formas de existência. Nesse movimento, desnaturalizar a ideia de neutralidade da língua tornou-se fundamental para reposicioná-la como uma ferramenta discursiva que, ao articular múltiplas vozes e narrativas, amplia os horizontes culturais, desloca os saberes fixados e contribui para a formação de sujeitos capazes de habitar criticamente a diversidade e imaginar outros modos de vida possíveis.

Esse enfrentamento, muitas vezes solitário, constituiu meu ato de resistência micropolítica. Ao desafiar a hierarquia linguística que subalterniza o espanhol, inscrevi-o em práticas visíveis na escola, demonstrando sua relevância para a formação de sujeitos capazes de ler o mundo além das lentes anglófonas e nortecêntricas. Reitero, portanto, que a

luta pelas línguas estrangeiras é, em essência, a luta por um projeto educativo que valorize a pluralidade, e, sobretudo, permita aos estudantes vislumbrar futuros nos quais sua voz ecoe em mais de um idioma, pois *las lenguas no son solo palabras, sino territorios de sentido donde habitan mundos enteros*.

VII

E QUEM SOMOS NÓS HOJE?

Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós?

(Foucault apud Dreyfus; Rabinow, 1995a, p. 235).

Quem somos nós (hoje)? – a indagação de Foucault problematiza as relações de saber e poder que, inseridas em determinadas condições históricas produzem nossos modos de ser, pensar e agir. Esta pesquisa foi, em grande medida, movida por essa pergunta, na tentativa de compreender como nos constituímos enquanto sujeitos docentes de língua espanhola em um cenário atravessado por reformas educacionais excludentes, como as Leis nº 13.415/17 e nº 14.945 e a BNCC. Ao lançar luz sobre os efeitos do governo da língua materializados nessas reformas curriculares e na reconfiguração do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o espanhol, foi possível identificar não somente as estratégias de manutenção de hierarquias, de exclusão e invisibilização inerentes à racionalidade neoliberal, mas também os gestos de resistência e de reinvenção que emergem no cotidiano escolar.

Não somos apenas efeitos das políticas que nos perpassam, mas sujeitos capazes de mobilizar saberes que desafiam os regimes de verdade que buscaram nos reduzir. Reinventamos nossos modos de agir, propomos alternativas mais democráticas e, no contexto específico do ensino da língua espanhola na FAETEC-RJ, seguimos afirmando nossa presença, resistindo às tentativas de silenciamento por meio da permanência do espanhol como disciplina obrigatória.

Essa resistência cotidiana dialoga diretamente com a epígrafe de Foucault que inaugura esta tese. Ao propor a perseguição a todas as formas de fascismo - não apenas às manifestações explícitas e estruturais, como as políticas educacionais excludentes, mas também às variantes sutis e difusas, incorporadas às práticas escolares cotidianas e à naturalização de hierarquias linguísticas – o filósofo nos oferece um panorama fundamental para compreender que resistir é um gesto político de confrontação aos imperativos

hegemônicos da relação saber-poder. Nesse contexto, em que se entrelaçam os saberes e poderes macro e micro, a imposição legislativa e a rotina da escola, nossa atuação docente emerge como prática de contraconduta, revelando fissuras na normatividade e afirmando possibilidades de transformação. Ao afirmar o valor do espanhol na formação dos estudantes e resistir à sua exclusão, enfrentamos tanto os grandes dispositivos de poder quanto as pequenas violências que tentaram apagar nossa legitimidade - instaurando, assim, uma ética do cuidado de si, do outro e da coletividade (Foucault, 2009b).

Meu processo de dessubjetivação teve seu marco institucional em 2015, conforme apresentado na introdução desta tese. Contudo, suas raízes remontam a 2009, quando a língua espanhola - após atingir seu ápice nos currículos escolares - foi sistematicamente invisibilizada pelo Decreto nº 31.187, de 6 de outubro de 2009. Este ato normativo, ao instituir o Programa Rio Criança Global (PRCG), promoveu a expansão do ensino de inglês para todas as séries do ensino fundamental, resultando na drástica redução dos espaços anteriormente destinados ao espanhol.

Desde então, tenho travado - ou melhor, temos travado coletivamente - uma resistência contínua contra essa estrutura vertical de poder que instaura um retrocesso no ensino de LEs e busca silenciar e apagar nossa atuação docente. Foi somente em 2014, porém, ao ser introduzida ao pensamento de Michel Foucault pelo Prof. Dr. Antônio Andrade (UFRJ), que essas dinâmicas sociais adquiriram inteligibilidade teórica. As noções foucaultianas de poder, resistência e subjetivação proporcionaram o arcabouço conceitual necessário para compreender e ressignificar tanto os mecanismos de opressão quanto nossas estratégias de enfrentamento.

Durante meus estudos de mestrado, tive o privilégio de descobrir as contribuições fundamentais do Grupo GEADA e da Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin, cujas pesquisas revelaram-se essenciais para minha formação. A experiência de cursar o doutorado em meio a um coletivo acadêmico tão qualificado mostrou-se indispensável para um entendimento profundo - ainda que inacabado, dada sua extensão e complexidade - de conceitos e teorias que, paradoxalmente, iluminaram o contexto social no qual estamos inseridos. Esse percurso acadêmico me permitiu desenvolver uma linha argumentativa capaz de validar minha hipótese central de que a articulação entre as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 e a BNCC configura-se como um dispositivo de governamentalidade neoliberal que, por meio da intrínseca relação saber-poder, objetiva a formação de indivíduos alinhados às demandas mercadológicas - em detrimento de uma formação plural e crítica, particularmente no ensino

de línguas estrangeiras –, evidenciando um retrocesso educacional ao subordinar os objetivos pedagógicos às lógicas utilitaristas do mercado. Para tanto, foi necessário, na seção II desta tese, estabelecer os marcos teóricos e metodológicos necessários para examinar criticamente tanto os documentos oficiais quanto os discursos dos parlamentares sobre o lugar das línguas inglesa e espanhola no currículo escolar nacional. Partindo do referencial foucaultiano, desenvolvi uma análise que articula três eixos centrais: a perspectiva arqueológica dos discursos sobre ensino de línguas, a abordagem genealógica das relações de poder-saber que os sustentam, e o conceito de dispositivo como ferramenta para compreender sua materialização no espaço escolar.

A construção desse percurso analítico exigiu, inicialmente, recuperar as bases da Análise do Discurso de orientação foucaultiana, destacando seu distanciamento tanto da linguística saussureana quanto da tradição historiográfica positivista. Através dos conceitos que permeiam as relações de saber e poder, demonstrei como os documentos oficiais não apenas regulam práticas educativas, mas produzem determinadas verdades sobre o valor das línguas estrangeiras. Essa abordagem permitiu identificar as descontinuidades no tratamento dado ao espanhol no currículo brasileiro, particularmente após a promulgação da Lei 13.415/2017, que operou uma significativa reconfiguração nas políticas linguísticas.

Na seção III, aprofundi a análise histórica e crítica das reformas educacionais brasileiras à luz do conceito foucaultiano de governamentalidade neoliberal, com o intuito de demonstrar como a educação foi progressivamente transformada como um dispositivo a serviço do mercado. Partindo do período colonial até as reformas contemporâneas, o estudo mostrou uma trajetória marcada pela crescente subordinação do sistema educacional aos interesses econômicos, culminando em uma configuração neoliberal que redefiniu as finalidades pedagógicas, hierarquizou saberes e moldou subjetividades segundo a lógica do capital.

A reconfiguração da educação como um campo estratégico de investimento em capital humano, no qual estudantes e professores foram interpelados como empreendedores de si, responsabilizados por sua própria produtividade e empregabilidade contribuiu para a instrumentalização do ensino de LEs. Essa dinâmica manifestou-se com particular clareza nas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, além da BNCC, que institucionalizaram a centralidade da língua inglesa como capital linguístico em detrimento das línguas supercentrais, como o espanhol.

Demonstrei que a suposta flexibilidade curricular, promovida por essas normativas,

opera como um mecanismo excludente, transformando a escolha das LEs em um cálculo de utilidade mercadológica, e não em uma decisão pedagógica. Tal lógica aprofunda desigualdades regionais, sociais e culturais, especialmente no que se refere ao acesso ao conhecimento plurilíngue.

Utilizei o conceito foucaultiano de dispositivo para evidenciar como leis, instituições, práticas e discursos articulam-se na consolidação da governamentalidade neoliberal na educação. Ao demonstrar que as reformas educacionais alinham-se às demandas do capital, mostrei como o Estado, em parceria com organismos como Banco Mundial e OCDE, naturaliza a educação como bem de consumo e a língua inglesa como capital simbólico. Ainda assim, destaquei que esse mesmo dispositivo gera contradições e possibilita resistências, como as práticas docentes voltadas ao plurilinguismo e à formação crítica. Esta seção, portanto, fundamenta a compreensão da mercantilização da educação como parte de uma estratégia global.

A discussão proposta no seção IV teve como objetivo evidenciar que a centralidade conferida ao inglês nas políticas linguísticas recentes não é neutra, mas atravessada por relações de poder, interesses neoliberais e disputas geopolíticas. Ao mobilizar os conceitos de governo da língua e governamentalidade, procurei mostrar como tais políticas moldam subjetividades, reduzem a diversidade linguística e subordinam saberes locais. Assim, ao questionar a naturalização do inglês como Língua Franca, “óbvia” e funcional, busco contribuir para a construção de uma crítica mais ampla às formas como o ensino de línguas tem sido instrumentalizado e para a defesa de políticas linguísticas mais plurais, democráticas e sensíveis aos contextos regionais. A reflexão culminou na indagação sobre se os estudantes estão cursando o que desejam ou o que lhes é imposto, destacando os limites de uma educação pautada em interesses econômicos globais.

Na seção V, examinei o contexto de produção e aprovação das Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, com foco nos embates políticos e discursivos que marcaram a definição curricular das línguas estrangeiras no EM. A análise permitiu observar como os discursos que sustentam o predomínio do inglês no currículo recorrem a uma lógica de desempenho e adequação ao mercado, convertendo o ensino de línguas em ferramenta de adaptação a influências externas. Em contraste, a resistência à presença obrigatória do espanhol expõe não apenas uma decisão política, mas também o desinteresse por trajetórias linguísticas que escapam às conveniências globais, mantendo em segundo plano experiências enraizadas em outros contextos culturais.

A análise dos discursos parlamentares expôs como a imposição do inglês como língua preferencial se apoia em narrativas amplamente aceitas, que disfarçam interesses estratégicos sob o véu da neutralidade e da modernização. Esse movimento, além de silenciar outras possibilidades linguísticas, escancara a assimetria na formulação das políticas públicas, conduzidas com baixa escuta dos sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar. Em contraste, sobressaem agentes com forte poder de articulação — como representações diplomáticas e setores empresariais —, cuja atuação influencia diretamente a configuração curricular, alinhando-a a projetos externos à realidade educacional brasileira.

Para minimizar os retrocessos no ensino de línguas, defendi uma abordagem plurilíngue e democrática, que valorizasse a diversidade linguística, respeitasse as escolhas dos estudantes e questionasse a imposição de idiomas hegemônicos. Como solução, propus a retomada da designação línguas estrangeiras na matriz curricular da Rede Faetec/RJ, conforme previsto na LDBEN/1996, como forma de ampliar os caminhos formativos e fortalecer a autonomia institucional e discente. A proposta se alinha a uma concepção de educação mais inclusiva e comprometida com o diálogo entre saberes, capaz de romper com agendas utilitaristas e promover experiências mais significativas de aprendizagem.

Ao retomar a trajetória da Rede FAETEC/RJ, procurei demonstrar, na seção VI, como as transformações institucionais não ocorrem de forma isolada, mas se inscrevem em um campo de disputas mais amplo, onde a educação é constantemente tensionada por interesses econômicos e por regimes de verdade que orientam o que deve ser ensinado e valorizado. Ao enfatizar tanto os processos de exclusão quanto os gestos de resistência presentes na rede, destaquei que a imposição do inglês como única possibilidade de língua estrangeira não se dá sem contestação. A análise apontou que, mesmo em contextos marcados por restrições, práticas docentes insurgentes têm operado deslocamentos importantes, abrindo brechas para outras formas de ensinar, de aprender e de imaginar o currículo. Assim, a seção justifica-se por contribuir para o entendimento de que resistir, nesse cenário, não é apenas reagir, mas também propor e sustentar outros modos de existência pedagógica.

Não nos foi possível, no escopo desta tese, analisar os efeitos concretos da Lei nº 14.945/24, uma vez que, até o momento da redação desta conclusão, sua implementação ainda não havia se efetivado. O que se sabe, até então, é que sua obrigatoriedade está prevista para o ano de 2026. Ainda assim, os enunciados que a compõem já permitem vislumbrar implicações significativas no campo das políticas linguísticas educacionais, especialmente

no que se refere à consolidação do inglês como única língua estrangeira obrigatória no currículo do Ensino Médio.

A nova legislação explicita e reforça a interpretação segundo a qual os conteúdos estabelecidos pela BNCC para a língua inglesa devem ser ofertados ao longo dos três anos do Ensino Médio, o que anuncia alterações importantes na atual matriz curricular da FAETEC-RJ. A organização vigente - que prevê o inglês apenas no primeiro ano, abrindo espaço para outra língua estrangeira nos anos seguintes - tende a ser considerada incompatível com as exigências legais mais recentes.

Nesse cenário, duas possibilidades se desenham: a primeira é a manutenção do inglês ao longo dos três anos do EMI, com a inclusão de uma segunda língua estrangeira, como o espanhol, nos itinerários formativos dos dois últimos anos, na forma de aprofundamento. Essa configuração permitiria que os estudantes tivessem acesso a dois componentes de línguas estrangeiras no currículo regular, o que representaria não apenas um ganho formativo, mas também uma abertura para perspectivas mais plurais, críticas e inclusivas no campo do ensino de línguas.

A segunda, e mais preocupante, é a retirada do espanhol da matriz obrigatória, relegando-o à condição de disciplina eletiva. Tal involução tende a submetê-lo à lógica da instabilidade e da precarização, comum às disciplinas que não integram o núcleo obrigatório da formação. Nesse cenário, a permanência do espanhol na Rede dependeria não de uma política de Estado, mas da vontade institucional pontual e das disputas locais - o que evidencia o risco de sua exclusão gradual.

Trata-se, portanto, de um horizonte que exige disputa política contínua e ação coletiva articulada. Reivindicar a presença de uma segunda língua estrangeira no currículo escolar ultrapassa a esfera técnico-pedagógica: é um gesto político que tensiona os modos de governo que procuram administrar os saberes escolares. Defender o plurilinguismo, nesse cenário, é recusar a domesticação dos sentidos da linguagem e afirmar o direito à heterogeneidade, à multiplicidade de vozes e às epistemologias que não cabem nos cálculos da racionalidade econômica. É afirmar a escola como campo de possibilidades - não como reflexo do mundo como está, mas como laboratório do que ainda pode ser.

Dessa forma, a escola, ao abrir-se a múltiplas perspectivas linguísticas e culturais, alinha-se ao pensamento decolonial (Mignolo, 2007) que questiona a colonialidade do poder (Quijano, 2005) - especialmente a hierarquia que marginaliza saberes e línguas não hegemônicas - e valoriza as epistemologias do Sul. Em investigações futuras, pretendo

aprofundar a articulação entre essas perspectivas e o ensino da língua espanhola, compreendendo-o como uma ferramenta crítica, não subordinada às dinâmicas do cenário global. Acredito que a desobediência epistêmica e a resistência aos projetos globais homogeneizantes configuram formas de insurgência decolonial, capazes de promover justiça epistêmica e ampliar a pluralidade de saberes no espaço educativo.

Os matizes entre sujeição e resistência discutidos nesta tese, assim como aqueles que serão aprofundados nas pesquisas vinculadas aos projetos do GEADA em 2025 - ancoradas nos estudos decoloniais (Mignolo, 2007) em interlocução com Michel Foucault - não visam antecipar o futuro, mas interrogar as forças que o moldam em silêncio. As palavras inscritas nos discursos analisados não são neutras: carregam intenções, escondem exclusões, orientam práticas. E é precisamente por isso que as disputas que neles se travam não se encerram no papel - elas reverberam nos cotidianos escolares, nos currículos que se constroem tanto com a escrita quanto com as ações, nas escolhas que, ainda que limitadas, podem reafirmar caminhos alternativos.

Se os caminhos parecem se estreitar, que saibamos reconhecer e fecundar as frestas. Pois é nelas, como nos ensina Foucault (2008b), que germinam as possibilidades de contraconduta - modos outros de viver, ensinar e insurgir. Que a língua não se reduza a instrumento, mas sopro: a persistência de continuar dizendo onde silêncios se impõem.

REFERÊNCIAS

ADUFF. Em debate na Aduff, Gaudêncio Frigotto e Rafael Vieira criticam a mercantilização da educação. 2018. Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/3473-em-debate-na-aduff-gaudencio-frigotto-e-rafael-vieira-criticam-a-mercantilizacao-da-educacao>. Acesso em: 31 de janeiro de 2025.

ADVERSE, H. Liberdade e Governamentalidade: Foucault e a Genealogia do Liberalismo. **Revista Estudos Filosóficos UFSJ**, [S. l.], n. 12, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/estudosfilosoficos/article/view/2132>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ARNOUX, Elvira; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítica y panhispanismo. In: **Spanish in context**, v. 7, nº 1, p. 1-24, 2010.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Câmara dos Deputados aprova nova reforma do ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ALTENHOFEN, C. V. ; BROCH, I. K. . Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas**, Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, p. 15-22, 2011.

ANPEd. Informe sobre Movimento Nacional pelo Ensino Médio, 2023 Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações**. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

APPLE, Michael W. Conhecimento Oficial – a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ARTILES, Renata Costa Fonseca; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Ensino de língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica: da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 à implantação do centro de línguas do Instituto Federal Fluminense. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 197–215, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i1.405. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/405>. Acesso em: 4 abr. 2025.

AVELINO, N.. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 21, p. 227–284, set. 2016.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BADILLO, Angel. **O português e o espanhol na ciência: notas para um conhecimento diverso e acessível**. Madrid, Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI)/ Real Instituto Elcano, 2021a.

BADILLO, Angel. Entrevista concedida a Juan Miguel Hernández Bonilla. Em 95% dos artigos científicos, inglês cria ditadura da língua: apenas 1% está em português e espanhol. El País, 28 jul. 2021b. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-28/em-95-dos-artigos-cientificos-ingles-cria-ditadura-da-lingua-apenas-1-esta-em-portugues-e-espanhol.html>. Acesso em: 13 janeiro de 2025.

BARACUHY, R.; PEREIRA, T. A. A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. In: **Gragoatá**, v.18, n. 34, p. 1-18, 2013.

BARROS, J. C. D. Jacques Le Goff – considerações sobre contribuição para a teoria da história (Jacques Le Goff – considerations on the contribution to the theory of history). In: **Cadernos de História**, v. 14, n. 21, p. 135-156, 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas sobre la Teoría De La Acción**. Tradução de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOURDIEU, P. Las formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social. In: Bourdieu, P. **Poder , derecho y clases sociales**. Bilbo: Desclee de Brouwer, p. 131-164, 2000.

BRASIL. **Decreto n. 4.780, de 2 de março de 1903**. Aprova o regulamento para a Escola Correccional Quinze de Novembro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 18 de março de 2025.

BRASIL. **Decreto-lei N° 4.073, de 30 de janeiro de 1942** (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Acesso em: 15 de março de 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976**, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf . Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Instaura o Ensino Médio Integrado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 04 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 19 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a Medida Provisória 746 que altera, dentre outras, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2. Acesso: 23 de maio de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 de março de 2018.

BRASIL. **Banco Mundial**. Ministério das Relações Exteriores. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BRASIL. **OCDE**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230 de 26 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filena me=Tramitacao-PL%205230/2023. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de

definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=5&data=01/08/2024>. Acesso em 16 de novembro de 2024.

BRASIL. **O que são Leis?** Diário Oficial, 2023. Disponível em: <https://e-diariooficial.com/saiba-quais-sao-os-tipos-de-leis-existentis/> Acesso em: 26 de novembro de 2024.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales, 1929-1989. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380045/mod_resource/content/1/burke-p-a-escola-dos-annales-a-revoluc3a7c3a3o-francesa-da-his.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2023.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Página Inicial. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em 15 de novembro de 2024.

CALVET, L. J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Ed.Plon. 1999.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. (Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CARA, Daniel. A educação em marcha à ré. **Extra Classe**, 11 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/05/a-educacao-em-marcha-a-re/>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

CARDOSO, Nadjá Núbia Ferreira Leite. **“Você (não) precisa aprender inglês se quer ser pesquisador (a)!”: o inglês como língua da comunicação científica na visão de estudantes pesquisadores (as) em ensino de ciências**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

CARNEIRO, Maristela. **História da educação**. Curitiba, IESDE Brasil, 2017.

CARTA CAPITAL. Câmara aprova texto de Mendonça Filho do novo Ensino Médio; projeto vai à sanção. 09/07/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/camara-aprova-texto-de-mendonca-filho-do-novo-ensino-medio-projeto-vai-a-sancao/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CÁSSIO, F. L. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. **Carta Capital**, 03 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo->

[ensino-medio/](#). Acesso em 14 de novembro de 2024.

CASTRO, Angeline Santos; DUARTE NETO, José Henrique. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: A Relação entre o Currículo Integrado e a Prática Pedagógica Docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e11088, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.11088. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CASTRO, C. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

CELADA; FANJUL. **Língua e Política**: Conceitos e Casos no Espaço da América do Sul. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2022.

CIAVATTA, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigotto, G. et al (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Um museu de grandes novidades: a Reforma do Ensino Médio e a BNCC. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 181-208.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R.. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 241–262, maio 2016.

COSTA, F. F. da; BORGES, H. da S.; VICTÓRIA, C. G. da. Nossos Espíritos Não Falam Inglês: reflexões sobre o processo de escolarização ocidental e as tentativas de assimilação e aculturação dos povos indígenas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. e120111234242, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34242>. Acesso em: 15 fev. 2024.

COSTA, R. **Sociedade de controle**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 1, p. 161–167, 2004.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Christina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

COURTINE, J.-J. **Decifrar o corpo. Pensar com Foucault**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

COURTINE, J.-J. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). **Cadernos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS**. Porto Alegre, nº 6, p. 5-18, abr. jun. 1999.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.

DANTAS, Cláudia C.; ROSSATO, Jupiracy A. R.; BARBOSA, Patrícia H. F. Complexo de Quintino e a atual Escola Técnica Estadual República – ETER: mais de cem anos de ensino. In: **HISTÓRIA e memória da Educação Profissional no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017, p. 17-34.

DARDOT P.; LAVAL. C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Marina Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DA SILVA, W.A. “Foucault e indigência – as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos”. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 6, n. 3, p. 111-128, 2015

DA SILVA, W.A. **Figuras da Indiferença [Pensar a invisibilização com Michel Foucault]**. Parresia: Maceió, 2019.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega – Passagens, 1996.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Cláudia Sant’Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2017.

DELEUZE, G. **A sociedade de controle: manipulação e modulação nas redes digitais**. São Paulo: Hedra, 2019.

DELEUZE, G. **Michel Foucault: o poder**. Aula 11. Tradução: Mario A. Marino, Iracy Ferreira dos Santos Júnior. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DW. Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil. 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ensino-de-espanhol-na-educacao%3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil/a-69781394>. Acesso em: 29 de janeiro de 2025.

EBERHARD, D.; SIMONS, G.; FENNIG, C. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. 23 ed. Dallas, Texas: SIL International, 2020. Disponível em: <https://www.ethnologue.com>. Acesso em 06 de novembro de 2024.

ERES, FERNÁNDEZ, G.. **¿Qué gana o qué pierde el español con la BNCC?** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ordp8jgVgMQ> Acesso em: 01 de abril

de 2021.

ESQUINSANI, R. S. S.; SOBRINHO, S. C. O retrocesso da reforma do Ensino Médio, A BNCC, o Neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais- IFs. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 1, p. 151-168, 15 maio 2020.

FAETEC. Fundação de Apoio à Escola Técnica. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <http://www.faecetec.rj.gov.br/>. Acesso em 02 de junho de 2024.

FANJUL, Adrián Pablo. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: Xoán Carlos Lagares e Marcos Bagno (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, p. 169-192, 2011.

FARIAS, Rosane de Abreu. **Ensino Médio Integrado na Rede FAETEC: do tecnicismo à uma nova concepção da educação profissional?** 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERNANDES, C. A.; SARGENTINI, V. Saussure e Foucault, língua e discurso. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 53–67, 2022.. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1692>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FERNANDES JÚNIOR, Antônio; CAETANO DRUMOND, Carine. Pensar a Análise do Discurso com Michel Foucault: A Arqueologia como possibilidade analítica. **Revista Interfaces**, v. 10, p. 260-277, 2019.

FERREIRA, Renan Castro; MOZZILLO, Isabella. A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL COMO O MERCADO QUER: NECESSÁRIA, MAS INALCANÇÁVEL. **Travessias Interativas**, São Cristóvão-SE, v. 10, n. 22, p. 138–150, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 6 nov. 2024.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, R. S. ; LOPES, T. W. R. S. . Gênero Textual e Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Didática para leitura do Gênero Lei em Cursos Técnicos. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas** Educacionais, v. 12, p. 65-91, 2023.

FOUCAULT. (Coord.). **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão,... Um caso de parricídio do século XIX**, apresentado por Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984a. Disponível em: <http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Microfísica-do-Poder/pdf/view>. Acesso em 15 de julho de 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. In: _____. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I - A vontade de saber**. Graal: Rio de Janeiro, 1999.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Mota. Trad. bras. Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. Estratégia, Poder-Saber. **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003a. Disponível em: http://minhateca.com.br/hudson_kadosh/Foucault-Michel-Ditos-e-Escritos-IV,12168089.pdf. Acesso em: 09 de abril de 2024.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/foucault-hermeneutica-do-sujeito.pdf. Acesso em 21 de abril de 2024.

FOUCAULT, M. Sobre as maneiras de escrever a história. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 62-77

FOUCAULT, M. A filosofia analítica da política. Ética, sexualidade, política: **Ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p. 37-55.

FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. In: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault, entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006d, p. 43-52.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977- 1978)**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c. Disponível em: <http://gambiarre.files.wordpress.com/2011/01/foucault-nascimento-da-biopolc3adtica1.pdf>. Acessado em: 26 de julho de 2014.

FOUCAULT, M. O que é um autor? **Ditos & Escritos III**. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-298, 2009.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2009b. v. 3.

FOUCAULT, M. **O governo de si e o governo dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010. Disponível em: https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2019/09/MFoucault_governo_de_si.pdf. Acesso em 21 de abril de 2024.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: **Ditos e Escritos VI: Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p. 291.

FOUCAULT, M. *As técnicas de si*. 2010b. Disponível em <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Edições Loyola: São Paulo, 2013a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Editora Vozes: Petrópolis, 2013b.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013c.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade** (pp. 118-140). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. IN: **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, pp.287-293.

FOUCAULT, M. É inútil revoltar-se? In: **Ditos e escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c, p. 77-81.

FOUCAULT, M. **A Coragem da Verdade: O Governo de Si e dos Outros II**. Martins Fontes, São Paulo, 2014c.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREITAS, L. M. A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – UFRJ, Rio de Janeiro.

FREITAS, L. M. A Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. **Hispanista** (Edición Española), v. 46, p. 348, 2011. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo348.htm>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; & RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In Frigotto, G. et al (org.). **Ensino**

médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de Turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

FRIGOTTO, G. O Delírio da Razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

FRIGOTTO, G. **O Ensino Médio no Brasil e sua (Im)possibilidade histórica**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividade**, Fortaleza, v. 16 n. 3, p. 34-44 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003. Acesso em: 30 de março de 2024.

GALELLI, Cinthia Yuri. **Ontologia do presente das línguas estrangeiras no dispositivo escolar: capitalização da língua, do ensino e das subjetividades**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 261 f., Araraquara, SP, 2019.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. **Revista Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, jul. 2007, p. 23-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em 05 de abril de 2024.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n 45 set./dez. 2010.

GARCIA, M. M. A. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPel. In: **Revista Educação e Realidade**, v. 35, p. 229-252, 2010b. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7920/9475>. Acessado em: 25 de janeiro de 2023.

GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, Vozes, 2015.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ, N. **A Lei 11.1161, as orientações curriculares e as políticas públicas de**

formação e professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-de-espanol-en-brasil.php>.

GONZÁLEZ, N. Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. In: CASTELA, G; FANJUL, A. **Línguas, Políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: Assoeste, 2011.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 19, p. 7–27, 2011. DOI: 10.11606/issn.1517-0128.v2i19p7-27. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736>. Acesso em: 30 de março de 2025.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. **II Seminário de Análise do Discurso (SEAD)**, UFRGS, Porto Alegre, 2005

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Discurso, história e identidades na mídia. In: FONSECA-SILVA, M.C.; POSSENTI, S.(Org). **Mídia e Redes de Memória**. Vitória da Conquista: UESB, 2007a.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso e mídia: a (re) produção de identidades. Dossiê. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, vol. 4, nº 11, p. 11-25, nov. 2007b.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado? **Estudos da Língua(gem)** (Impresso), v. 04, p.23- 36, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Michel Foucault: discurso, poder, identidades**. Belém: Unama, PPG Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura. Material apostilado produzido para curso de extensão. 19 a 24 de abril, 2012.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 43, p. 06-25, jan - jun 2015. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633>>. Acesso em: 24 jun. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i43.2633>.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores/Unicamp, 2016a. p.115- 142.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso com Michel Foucault: Episódio 1 | Quem somos nós hoje?. São Paulo: **GEADA Araraquara**, 2016c. Vídeo online (25 min), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uIBfuOpNdT4&t=37s>. Acesso em 06 de julho de 2023.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso com Michel Foucault: Episódio 2 | Os dispositivos. São Paulo: **GEADA Araraquara**, 2016b. Vídeo online (27 min), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IpMURaG9hYc&t=50s> Acesso em 06 de julho, 2023.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso com Michel Foucault: Episódio 3 | O dispositivo escolar. São Paulo: **GEADA Araraquara**, 2017. Vídeo online (47 min), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TdVYvrh-JfA&t=25s> Acesso em 06 de julho de 2023.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Michel Foucault e os micro-poderes. São Paulo: **GEADA Araraquara**, 25 de março de 2017. Disponível em: <https://geadaararaquara.blogspot.com/2017/03/michel-foucault-e-os-micro-poderes.html> Acesso: 25 de fevereiro de 2024.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2010.

HELB. **Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas**. PGLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília - UnB Disponível em: <http://www.helb.org.br>. Acesso em 27 de agosto de 2024.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: CengageLearning, 2003.

HISTÓRIA DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RIO DE JANEIRO: coletânea de artigos de autores da Rede Faetec. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

IBRAHIMOVA, M. As línguas no ciberespaço. **O Correio da UNESCO**, abr. 2021.

INEP. Dados sobre a escolha de línguas estrangeiras no ENEM 2023. Brasília: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

INEP. Divulgados os resultados do Pisa 2022. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 5 dez. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 6 fev. 2025.

JORDÃO, C.M. A posição do Inglês como Língua Internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEXZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011.

JORDÃO, C.M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13 - 40, jan. 2014.

JULIÃO, F.; GIULIANI, ML Câmara aprova Novo Ensino Médio sem obrigatório; vai à sanção. **PODER 360**, 2024. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/poder-congresso/camara-aprova-novo-ensino-medio-com-mudancas-em-texto-do-senado/>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

KINNOCK, N. Foreword. In: David GRADDOL. **English Next. Why Global English May Mean the end of 'English as a Foreign Language**. Plymouth: The British Council, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Sob a lógica do mercado – A especialista em política educacional Nora Krawczyk critica a influência do setor privado e da Economia na Educação. **Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná**, 24 de junho de 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/sob-a-logica-do-mercado-a-especialista-em-politica-educacional-nora-krawczyk-critica-a-influencia-do-setor-privado-e-da-economia-na-educacao/> Acesso em: 02 de agosto de 2023

KRAWCZYK, Nora; SILVA, Mônica. Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná**, 29 de julho de 2015. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em: 02 de agosto de 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados. Uma reflexão a partir do galego. In: Xoán Carlos Lagares e Marcos Bagno (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, p. 169-192, 2011.

LAGARES, Xoán Carlos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalho de linguística aplicada**. Campinas, SP, , v. 52, n. 2, p. 385 - 408, jul. 2013. Disponível em: [cielo.br/j/tla/a/LXsHGJzsgfSywqmrX4FzrMj/?lang=pt#:~:text=O%20espaço%20político%20do%20espanhol,constitutivos%20de%20todo%20espaço%20político](https://cielo.br/j/tla/a/LXsHGJzsgfSywqmrX4FzrMj/?lang=pt#:~:text=O%20espaço%20político%20do%20espanhol,constitutivos%20de%20todo%20espaço%20político.). Acesso em: 03 de fevereiro de 2024.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. M. G. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 11-27, 1. sem. 2012

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LAVEREDA, W. D. C. **O governo da língua na cabanagem: (des)encontros coloniais na Amazônia**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Programa de PósGraduação em letras UFPA – Belém, 2021, fls.181.

LE BRETON, J-M. (2005). Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: Yves Lacoste (org) e Kanavillil Rajagopalan. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, p.12-26.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. Foucault e a “nova história”. **Plural, Sociologia**, USP, São Paulo, n. 10, pp. 197-209, 2ºsem. 2003.

LEFFA, Vilson. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2024.

LEFFA, Vilson. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

LEFFA, Vilson. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81. (Texto pré-formatado)

LEFFA, Vilson. J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. M. M. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação**. 1 ed. Goiânia (GO): Espaço Acadêmico, 2018, v. 1, p. 45-88.

LIMA, M.; LONGARAY, E. Os vários nomes do inglês na era global. **Revista do Gelne**. Piauí, v. 12, n. 1, p. 38-53, 2010.

LOPES, C. F. **Conflitos discursivos em torno do Programa Rio Criança Global e o ensino de espanhol como língua estrangeira no município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Orientador: Antonio Andrade. Rio de Janeiro, RJ, [s.n], 2017. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000877427&local_base=UFR01 Acesso em: 14 de julho de 2023.

LOPES, C. F.; ANDRADE, Antonio. Discurso e políticas de ensino de línguas estrangeiras: uma análise do Programa Rio Criança Global. **Cadernos de Letras da UFF**,

v. 28, n. 57, p. 191-208, 2018.

LOPES, C. F.; GREGOLIN, Maria do Rosário. A lei nº 13.415/17 e a BNCC como agentes de silenciamento e invisibilização dos docentes de “língua no francas”. **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som - Policromias**, v. 6, n. 3, p. 292-317, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/170136>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em: <http://portugues.free-ebooks.net/ebook/Microfisica-do-Poder/pdf/view>. Acesso em 11 de abril de 2024.

MALDIDIER, D. La inquietud del discurso. Un trayecto en la historia del análisis del discurso: el trabajo de Michel Pêcheux. **Revista Signo y Señal**, Buenos Aires, nº 1, 1992, p.199- 213.

MARIÑO RODRIGUEZ, M (Org.). **Movimento #FicaEspanhol: lutas e resistências**. Região de Campinas: Pontes Editores, 2024

MATUS, Carlos. **Política, Planejamento e Governo**. Brasília: ENAP, 1993.

MELLO, Yuri Araújo de. **Política pendular de memória sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira: da produção pela Comissão Nacional da Verdade à recepção memorialística**. Tese de Doutorado do Programa da Faculdade de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orientadora: Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin. Araraquara, SP, 2022.

MILANEZ; SANTOS. Geometria Discursiva entre Nietzsche e Foucault. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2022. p. 39-55.

MILANEZ, Nilton. A noção foucaultiana de dessubjetivação: alicerces, experiências e modos de agir do sujeito. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Feira de Santana, v. 6, n. 3, p. 12-39, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/policromias/article/view/45050>. Acesso em: 05 de abril de 2025.

MIRANDA T.; PIOVESAN, E. Câmara aprova mudanças na reforma do ensino médio. **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

MORENO CABRERA, J. C. **El Nacionalismo Lingüístico. Una ideología destructiva**. Barcelona, Península, 2008.

MORENO CABRERA, J. C. **Los dominios del español: Guía del imperialismo lingüístico panhispánico**. Madrid: Síntesis, 2015.

Moreno-Fernández, F. (2020). The Spanish Language in the Global Context: A Sociolinguistic Perspective. **Journal of Spanish Language Teaching**, 7(2), 123-135, 2000.

NEVES, I.; GREGOLIN, M. R. A arqueogenealogia foucaultiana como lente para a análise do governo da língua portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **Revista Moara**. Edição 58, Jan-Jul, 2021, p. 1-25.

NEVES, Ivânia dos Santos. Do Governo da Língua: Entre Raças, átomos e bytes. In: MARINHO, Flávia et al (Org). **O governo da Língua - Uma perspectiva sobre o lugar da língua nas relações de poder no Brasil**. Paraná: Editora Unicentro, 2023. cap. 3, p. 71-97.

O DIA. Língua estrangeira no ENEM: entenda como são as provas de inglês e espanhol. Publicado em: 12 de outubro de 2024. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/brasil/2024/10/6931341-lingua-estrangeira-no-enem-entenda-como-sao-as-provas-de-ingles-e-espanhol.html>. Acesso em: 10 jan. 2025.

OEI, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 84% dos investigadores ibero-americanos escolheram publicar em inglês em detrimento da sua língua materna espanhola ou portuguesa em 2020. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/noticia/84-dos-investigadores-ibero-americanos-escolheram-publicar-em-ingles-em-detrimento-da-sua-lingua-materna-espanhola-ou-portuguesa-em-2020/> . Acesso em: 29 dez. 2024.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. In.: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19 n. 54, 2004.

PAIVA, Fernando de Souza. **O processo político de criação dos Institutos Superiores de Educação na rede pública do Estado do Rio de Janeiro**: trajetória histórica e interesses conflitantes. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2003.

PAIVA, Francisco Da Silva. ENSINO TÉCNICO: Uma breve história. **Revista Húmus**, v. 3, n. 8, 1 Mai 2013. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677>. Acesso em: 15 mar 2025.

PALLOTTA, Julien. O efeito-Althusser sobre Foucault: da Sociedade Punitiva à Teoria da Reprodução. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, v. 7, n. 1, pp. 15-29, 2019.

PARQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da 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.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London,

Longman, 365 p, 1994.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, T. (Org.) **An introduction to Language Policy: theory and method**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2006.

PEREIRA, P. G. Reflexões críticas sobre o ensino-aprendizagem de Inglês como fator de inclusão ou exclusão social. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 12-28, 2015. DOI: 10.15448/2178-3640.2015.1.20197. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/20197>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PICANÇO, Iracy Silva. **Trabalho e Educacao- e A Nova LDB?**. Revista Educação e Sociedade, v. 32, p. 51-57, 1989.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

POLITIZE!. Lobby político: o que é? Disponível em: <https://www.politize.com.br/lobby-politico-o-que-e/>. Acesso em: 30 janeiro de 2025.

PONTES, Carlos Gabriel Santana. **O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos**. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PONTES, Camilla Santero; SIQUEIRA, Sávio. O translanguagem como política linguística: em defesa do espanhol como língua franca. **Raído**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 267–289, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.11633. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/11633>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PONTE, Andrea Silva; HELLER CÁCERES, Glenda; BRANCO, Natieli Luiza; MOTA, Sara dos Santos; HIPPERDINGER, Yolanda (orgs.). **De línguas, ideologias e práticas: políticas linguísticas e gestão de línguas no Cone Sul**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRONZATO, Carlos. Documentário NEM (Novo Ensino Médio) – um Fracasso Anunciado. **Instituto Humanista Unisinos**, 2016. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/628923-carlos-pronzato-lanca-o-documentario-novo-ensino-medio-um-fracasso-anunciado>. Acesso em: 03 de setembro de 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RABINOW, P.; ROSE, N. O Conceito de Biopoder hoje. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 24, n. 24, p. 27–57, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600>. Acesso em: 6 abr. 2024.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro de 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Bn67fyfwtQfrMvhqN8VnXXQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 de maio de 2024.

RAJAGOPALAN, K. Why do Natives Grow Restless over World English? - A Riposte to Anthony Bruton. **ELT Journal**, 2006.

RAJAGOPALAN, K. "World English" and the Latin Analogy: where we get it wrong. **English Today**, vol, 24, n° 2, junho, p. 46-51, 2009a.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-46, 2009b.

RAJAGOPALAN, K. For the umpteenth time, the —native speaker! or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. C. **Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012, p. 37-58.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; Da SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; e ROCHA, Claudia Hisdorf (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 24 ago. 2023.

REIS, J. A. **Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio: por que sai espanhol e fica inglês?** 2023. 208 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Larissa. Pressão das embaixadas: França, Itália e Alemanha atuaram para barrar espanhol obrigatório no ensino médio. **CNN Brasil**, 12 de julho 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/larissa-rodrigues/politica/pressao-das-embaixadas-franca-italia-e-alemanha-atuaram-para-barrar-espanhol-obrigatorio-no-ensino-medio/>

Acesso em 19 de novembro de 2024.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

RODRIGUES, Fernanda. S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**; [orientadora Maria Teresa Celada]. São Paulo, USP, 2010.

RODRIGUES, Larissa. **Pressão das embaixadas: França, Itália e Alemanha atuaram para barrar espanhol obrigatório no ensino médio**. CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/larissa-rodrigues/politica/pressao-das-embaixadas-franca-italia-e-alemanha-atuaram-para-barrar-espanhol-obrigatorio-no-ensino-medio/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2025.

RODRÍGUEZ DA TORRE, M.; BAAMONDE SILVA, X. M. A repressão franquista na língua galega. A desfeita de uma realidade linguística, cultural e nacional. **Caracol**, São Paulo, n. 11, p. 10-37, 2016. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i11p10-37. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/118327>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SÁ, I. Dos Annales à Foucault e à Nova História: o eixo História na constituição e consolidação da Análise do Discurso. In: Dalexon Sérgio da Silva; Francisco Vieira da Silva. (Org.). **Pêcheux e Foucault: caminhos cruzados na Análise do Discurso**. 1ed. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2017, v. 1, p. 151-172.

SARGENTINI, Vanice. A noção de formação discursiva: uma relação estrita com o corpus na análise do discurso. In: **II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD)**, 2., Porto Alegre, 2005. *Anais*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.1-6. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanicesargentini.pdf>>. Acesso em: 13 de julho de 2023.

SARGENTINI, Vanice. As relações entre a Análise do Discurso e a história. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N.R. **A (des)ordem do discurso** São Paulo: Contexto, p. 95-102, 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p.125-172, 2009.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. In: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas: UNICAMP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 26 de março de 2024.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. Alfa: **Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 57, p. 451-473, 2013a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YRbtMdqmCWxKjtn8SQWGmHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

SEVERO, C. G. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013b.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas da América. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 60, n. 1, 2016. DOI: 10.1590/1981-5794-1604-1. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7458>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SEVERO, C. G. (org.) Políticas linguísticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: SEVERO, C. G. **Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas**. São Paulo: Pontes, 2022.

SHIGUNOV; STRIEDER; SILVA. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, 33, 117-126, 2019.

SIGNIFICADOS. Países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/paises-desenvolvidos-e-subdesenvolvidos/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2025.

SILVA, D. S.; ENOQUE, A. G.; BORGES, A. F. Governamentalidade, Neoliberalismo e a Cultura Organizacional como Ferramenta de Controle. **Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 3-22, 2019. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/56169/governamentalidade--neoliberalismo-e-a-cultura-organizacional-como-ferramenta-de-controle>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

SILVA JÚNIOR, A. F; ERES FERNÁNDEZ, G. “Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar?” In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 181-208

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-115, 2011a.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English: inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 333-354, 2011b.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; _____. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Bahia: Editora da UFBA, p. 311-353, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 48, p. 5-39, 2013

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, p. 31-64, 2014.

SOUSA, Claudemir. Estratégias discursivas e retórica colonial na narrativa jornalística do conflito entre quilombas e CLA. In: PIOVEZANI; SOARES (org.). **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 7, p. 198-211, Palmas, Ed. UNITINS, 2020.

SOUZA. V. M. S. - Decreto, 2014. Disponível em: <http://valdinar.zip.net>. Acesso em 09 de agosto de 2024.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. BNCC Democrática? Uma Cartografia do Processo de Construção de um Currículo Nacional. **Periferia**, [S. l.], v. 15, p. e78498, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.78498. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/78498>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOUZA, M. B. DE .; HOFF, T. S. R.. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 11, p. e20180023, 2019.

STRÖHER, Carlos Eduardo. História em revolução: Michel Foucault e a produção do conhecimento histórico. **Diálogos**, v. 18, p. 15-48, 2014.

TEVES, Nilda Ferreira. Entrevista concedida a COLUMÁ, J. F.; CHAVES, S. F.; KAHLMEYER-MERTENS, R. S. O imaginário, o simbólico e a educação:: uma conversa com Nilda Teves. **Aoristo - International Journal of Phenomenology, Hermeneutics and Metaphysics**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 289–311, 2022. DOI: 10.48075/aoristo.v5i1.28779. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/aoristo/article/view/28779>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TÍLIO, R. “A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro”. Prefácio. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

UCHÔA, C. E. F. . Coseriu e a linguística do texto. **Confluência** (Rio de Janeiro), v. 1, p. 24-35, 2003.

UFPR. Observatório do Ensino Médio. Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio Lei 13.415/17. Disponível em: <https://observatoriadoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 03 de setembro de 2023.

VALLE, José del. La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el postnacionalismo hispánico. In: WRIGHT, Roger; RICKETTS, Peter (Ed.). **Studies on IberoRomance Linguistics Dedicated to Ralph Penny**. Delaware: Juan de la Cuesta, 2005. p. 391- 415. Disponível em: <https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-jose-del-valle-la-lengua-patria-comun-politica-linguistica-politica-exterior-y-el-post-nacionalismo-hispanico-.php> Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

VALLE, J. **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

VALLE, J. Lenguaje, política e historia: ensayo introductorio. En José del Valle (ed.), **Historia Políticadel Español**. Madrid, 2016

VALLE, J.; MEIRINHO, Victor. Español (y Castellano), Vocabulario de las filosofías occidentales. **Diccionario de los intraducibles**. Barbara Cassin, dir., coord. en español Natalia Prunesy Guido Herzovic, 2018.

VALLE, J.; LAURIA, Daniela; OROÑO, Mariela; ROJAS, Darío (eds.). **Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español**. Madrid, Lengua de trapo, 2021.

VARGENS, D. P. M. V. **Uma história de politização do ensino do espanhol: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro**. 2012. 270 f. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas - Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufRJ.br/pgneolatinas/media/bancoteses/dayalapaivadoutorado.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2014.

VEIGA NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2004

VEIGA NETO, A. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história/ Foucault revoluciona a história**. 3ª. ed. Trad. Alda Baltare Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: UnB, 1995.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad.: Marcelo J. de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ANEXO I

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

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 nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....
 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....
 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....
 § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*.

.....
 § 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“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;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 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.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o

ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

.....
§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

.....
§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e

organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

....." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9º O *caput* do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

....." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no *caput*, para a divulgação gratuita dos programas e ações

educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no *caput* destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o *caput* será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do *caput*.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato

do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do *caput* deste artigo poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas no art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), das escolas públicas participantes da Política de Fomento. [\(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 14.640, de 31/7/2023\)](#)

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o *caput*, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o *caput*, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

§ 1º O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro. [\(Parágrafo único transformado em § 1º pela Lei nº 14.640, de 31/7/2023\)](#)

§ 2º Ficam os Estados e o Distrito Federal autorizados a realizar a execução descentralizada dos recursos financeiros recebidos em decorrência do disposto nesta Lei, por meio de repasse às unidades escolares. [\(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 14.640, de 31/7/2023\)](#)

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o *caput* analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata

o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

ANEXO II

LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.
....." (NR)

"Art. 26.
.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o *caput* deste artigo.
....." (NR)

"Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:

I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;

II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;

III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e

IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis."

"Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei.

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida."

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

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua

inglesa, artes e educação física;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino."

"Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

.....

V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei.

§ 1º (Revogado).

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo.

.....

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários

formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola.

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo.

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos.

§ 3º (Revogado).

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte ou egresso do ensino médio cursar um segundo itinerário formativo.

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará:

.....

II - (revogado).

.....

§ 8º (Revogado).

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino.

.....

§ 10. (Revogado).

§ 11. (Revogado).

§ 12. (Revogado).

....." (NR)

"Art. 44.

.....

§ 3º (VETADO)." (NR)

Art. 2º No planejamento da expansão das matrículas no ensino médio em tempo integral, serão observados critérios de equidade, de modo a assegurar a inclusão, nas diferentes etapas e modalidades educacionais estabelecidas na legislação, dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, da população negra, quilombola, do campo e indígena e das pessoas com deficiência.

Art. 3º Na perspectiva da garantia de igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão do ensino médio para todos os estudantes, os sistemas de ensino, em obediência às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada uma das modalidades da educação básica, garantirão que a oferta curricular do ensino médio reconheça:

I - as especificidades, as singularidades e as necessidades que caracterizam as diferentes populações atendidas no ensino médio; e

II - as condições necessárias à estruturação da oferta e do atendimento escolar em período noturno.

Art. 4º As secretarias estaduais e distrital de educação elaborarão planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas por esta Lei.

§ 1º O Ministério da Educação prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal e estabelecerá, em colaboração com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estratégias de assistência e formação das equipes técnicas das secretarias de educação, com foco na elaboração dos planos de ação a que se refere o *caput* deste artigo.

§ 2º Na implementação do currículo do ensino médio a que se refere o inciso II do *caput* do art. 5º desta Lei, é admitida a transição para a nova configuração do ensino médio dos estudantes que cursam essa etapa da educação básica na data de publicação desta Lei.

§ 3º Os sistemas estaduais e distrital de educação, com apoio do Ministério da Educação, estabelecerão políticas, programas e projetos de formação continuada dos docentes de ensino médio que incluam orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato dessa etapa da educação básica.

Art. 5º A implementação das disposições previstas nesta Lei ocorrerá da seguinte forma:

I - até o final de 2024, o Ministério da Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);

II - no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio conforme o disposto nos arts. 35-B, 35-C, 35-D e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Art. 6º A União, os Estados e o Distrito Federal, a fim de estimular a oferta de educação profissional e tecnológica articulada com o ensino médio, implementarão, na forma de regulamento, estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, por meio da promoção de cooperação técnica da União com os Estados e o Distrito Federal, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sem prejuízo de

outras formas de cooperação, e de articulação das políticas e programas constantes das Leis nºs 14.640, de 31 de julho de 2023, e Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023.

Art. 7º O art. 1º da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º

§ 1º São elegíveis ao incentivo de que trata esta Lei os estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas e das escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea *b* do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em todas as modalidades, e pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com prioridade aos que tenham renda *per capita* mensal até o limite estabelecido no inciso II do *caput* do art. 5º da Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.

.....

§ 3º

.....

IV - à matrícula em ensino médio articulado com a educação profissional e tecnológica, de forma integrada ou concomitante." (NR)

Art. 8º O *caput* do art. 1º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea *b* do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

....." (NR)

Art. 9º O inciso I do *caput* do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea *f*:

"Art. 2º

I -

.....

f) o ensino médio completo em escola comunitária que atue no âmbito da educação do campo conveniada com o poder público, referida na alínea *b* do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020;

..... " (NR)

Art. 10. O art. 3º da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, passa a vigorar com

as seguintes alterações:

"Art. 3º

.....

§ 3º

.....

IV - priorizará os estabelecimentos de ensino que ofertem matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante.

§ 4º As matrículas de ensino médio em tempo integral articuladas com a educação profissional e tecnológica, fomentadas e criadas conforme disposto nesta Lei, serão priorizadas no âmbito da ação prevista no inciso I do *caput* do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011." (NR)

Art. 11. Ficam revogados os seguintes dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - art. 35-A;

II - § 1º do art. 36;

III - § 3º do art. 36;

IV - inciso II do § 6º do art. 36;

V - § 8º do art. 36;

VI - § 10 do art. 36;

VII - § 11 do art. 36; e

VIII - § 12 do art. 36.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Parágrafo único. (VETADO).

Brasília, 31 de julho de 2024; 203º da Independência e 136º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Silvio Luiz de Almeida

Camilo Sobreira de Santana

Anielle Francisco da Silva

Luiz Henrique Eloy Amado

ANEXO III

ORDEM DO DIA

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - A lista de presença registra o comparecimento de 352 Senhoras Deputadas e Senhores Deputados.

Passa-se à Ordem do Dia.

PROJETO DE LEI Nº 5.230-B, DE 2023

(DO PODER EXECUTIVO)

Discussão, em turno único, do Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei nº 5.230-A, de 2023, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Pendente de parecer das Comissões de: Educação; Finanças e Tributação; e Constituição e Justiça e de Cidadania.

APROVADO O REQUERIMENTO DE URGÊNCIA Nº 4.275/2023, EM 13/12/2023.

Para oferecer parecer ao projeto, pelas Comissões de Educação, de Finanças e Tributação e de Constituição e Justiça e de Cidadania, tem a palavra o Deputado Mendonça Filho.

O SR. MENDONÇA FILHO (Bloco/UNIÃO - PE. Para proferir parecer. Sem revisão do orador.) - Sr. Presidente, Sras. Deputadas e Srs. Deputados, como se sabe, este projeto de lei tramitou na Câmara dos Deputados e foi aprovado, eu diria até que quase por unanimidade, com pouquíssima oposição, o que mostra um quadro de consenso bastante relevante, envolvendo as Lideranças da Oposição e do Governo, assim como o próprio Ministério da Educação, representado pelo Ministro Camilo Santana.

O projeto seguiu para o Senado Federal, que foi palco, evidentemente, de um amplo debate e onde foi relatado pela Senadora Professora Dorinha Seabra, que, inclusive, é minha amiga e colega de partido. A Relatora trouxe alguns

aprimoramentos ao projeto de lei. Eu quero dizer que, no retorno do projeto à Câmara dos Deputados, nós incorporamos 50% daquilo que foi novidade na tramitação no Senado da República. Entretanto, preservamos a essência do acordo que foi celebrado aqui na Câmara dos Deputados, os eixos principais que pressupõem, por exemplo, ênfase na educação técnica e profissional, até porque uma das maiores demandas da juventude brasileira — inclusive, demonstrada em consulta pública realizada pelo próprio Ministério da Educação — diz respeito à questão do acesso à educação técnica profissional.

Infelizmente, o Brasil alcança um patamar bastante reduzido, apenas 11% das vagas são em educação profissional, enquanto a média da Europa supera os 40%. Evidentemente, quando tratamos da chamada educação técnica profissional, nós a conectamos diretamente com a chamada empregabilidade, o acesso facilitado ao mercado de trabalho, com consequente melhora na renda por parte dos nossos jovens. Então, esse é um destaque importante no nosso substitutivo.

Ao mesmo tempo, eu destaco a questão da flexibilidade curricular. Houve, de fato, um amplo debate, uma discussão sobre o número de horas da chamada formação geral básica. Chegamos a um entendimento com o Ministério da Educação. O ensino médio regular terá 2.400 horas de formação geral básica. E, para aqueles estudantes que optarem pelo itinerário técnico profissional, serão ofertadas 2.100 horas, o que viabiliza a educação técnica para os jovens, principalmente, aqueles que estão nos grandes centros urbanos, a exemplo de São Paulo, Belo Horizonte, boa parte do Estado do Paraná, que têm ampla demanda. E o Nordeste não é diferente, no caso do meu Estado de Pernambuco e também do Ceará, que é um Estado relevante na educação técnica profissional. E nós queremos incrementar cada vez mais esse aspecto.

Preservamos também o inglês como língua estrangeira obrigatória, prática que é corrente no mundo como um todo. Desde a China até as principais nações europeias, ou todas elas, o inglês é a língua estrangeira obrigatória, e o espanhol ficou como uma língua preferencial. Diante de um quadro de um amplitude de línguas, em razão da descendência de italianos, alemães, poloneses, assim como uma forte presença cultural francesa, dentro da realidade brasileira, e até japonesa — a maior população de descendentes japoneses no mundo está localizada em São Paulo —, mantivemos aquilo que foi aprovado, com o consenso da Casa, na votação da Câmara Federal.

Por fim, destaco o respeito à Base Nacional Comum Curricular, na definição do currículo básico, na formação geral básica para os jovens brasileiros.

Há também um dispositivo que foi contribuição da Deputada Tabata Amaral, que diz respeito à questão dos sistemas de seleção para acesso às universidades, como, por exemplo, o ENEM, enfatizando a necessidade de valorização dos chamados itinerários formativos. Nesse aspecto, eu quero dizer que fizemos a inclusão de um dispositivo que determina que as diretrizes para os itinerários formativos serão de responsabilidade do Ministério da Educação, depois de ouvidos os sistemas estaduais de ensino, passando necessariamente também pelo Conselho Nacional de Educação.

Para chegar à forma final do voto, Presidente, eu peço permissão a V.Exa. para ler a conclusão do voto.

"Conclusão do voto

Ante o exposto, pelo mérito, no âmbito da Comissão de Educação, somos pela aprovação das alterações efetuadas na matéria constante do substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei nº 5.230, de 2023, com a emenda de redação que ora apresento em anexo, com exceção das seguintes modificações, as quais somos pela rejeição:

a) alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promovidas pelo art. 1º do substitutivo do Senado Federal:

- Nova redação ao § 1º do art. 24 (com o restabelecimento do § 1º do art. 24 da redação final da Câmara dos Deputados);
- Inclusão dos §§ 3º e 4º do art. 24;
- Inclusão do inciso V do § 1º do art. 35-B;
- Modificação do § 3º do art. 35-B (com o restabelecimento do § 3º do art. 35-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Nova redação do § 4º do art. 35-B (com restabelecimento do § 4º do art. 35-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Inclusão dos §§ 1º e 2º do art. 35-C (com restabelecimento do § 1º do art. 35-C, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Modificação do inciso I do *caput* do art. 35-D (com o restabelecimento do inciso I do *caput* do art. 35-D da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Modificação do § 3º do art. 35-D (com o restabelecimento do § 3º do art. 35-D da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Inclusão dos §§ 4º e 5º ao art. 35-D;

- Modificação do inciso V do *caput* do art. 36 (com o restabelecimento do inciso V do *caput* do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Modificação do § 2º-A do art. 36 (com o restabelecimento do § 2º-A do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Modificação do § 2º-C do art. 36 (com o restabelecimento do § 2º-C do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Inclusão do § 5º ao art. 39;
- Modificação do § 3º do art. 44 (com o restabelecimento do § 3º do art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da redação final da Câmara dos Deputados);
- Modificação do inciso IV do *caput* do art. 61; e
- Inclusão do art. 90-B;

b) outras alterações promovidas pelo substitutivo do Senado Federal:

- Inclusão do § 4º ao art. 4º da redação final da Câmara dos Deputados pelo substitutivo do Senado Federal;
- Modificação do art. 5º da redação final da Câmara dos Deputados pelo substitutivo do Senado Federal (com o restabelecimento do art. 5º da redação final da Câmara dos Deputados);
- Inclusão do art. 6º pelo substitutivo do Senado Federal;
- Incisos II e III do art. 13 do substitutivo do Senado Federal; e
- A ementa do substitutivo do Senado Federal (com o restabelecimento da ementa da redação final da Câmara dos Deputados).

Pela Comissão de Finanças e Tributação, quanto à análise da adequação orçamentária e financeira do substitutivo do Senado Federal, observa-se que os seguintes dispositivos do art. 1º do referido substitutivo provocam impacto orçamentário-financeiro, pelos motivos a seguir expostos:

a) § 4º do art. 24 da LDB: a expansão da carga horária total de ensino médio dos estudantes que optarem pelo itinerário de formação técnica profissional provoca aumento de gastos públicos, sobretudo para os Estados da Federação. Não se verifica a apresentação da estimativa do aumento da despesa e a respectiva medida compensatória;

b) Inciso I do *caput* do art. 35-D da Lei nº 9.394, de 1996: a inclusão da língua espanhola como componente obrigatório cria despesa pública de caráter continuado, sobretudo para os Estados da Federação.

Quanto aos demais dispositivos do substitutivo em exame, verifica-se que contemplam matéria de caráter essencialmente normativo, não acarretando repercussão imediata direta ou indireta na receita ou na despesa da União. Ainda que se argumente que tais dispositivos possam demandar algum tipo de dispêndio por parte do Governo Federal, a matéria proposta não atribui dados objetivos para a execução, cabendo ao Poder Executivo tão somente adotar iniciativas adequadas à sua capacidade de comprometimento orçamentário e financeiro. Sendo assim, torna-se aplicável o art. 32, X, “h”, do Regimento Interno desta Casa, que dispõe que somente as proposições que importem aumento ou diminuição de receita ou de despesa pública estão sujeitas ao exame de compatibilidade ou adequação financeira e orçamentária.

Portanto, pela Comissão de Finanças e Tributação, somos pela inadequação orçamentária e financeira, constante do art. 1º do substitutivo do Senado em exame, quanto à inclusão do § 4º ao art. 24 da LDB e quanto à inclusão da língua espanhola no texto do inciso I ao art. 35-D da LDB. Destacamos, contudo, que esses dispositivos considerados inadequados não foram acatados por este Relator no presente parecer. No tocante aos demais dispositivos, somos pela não implicação financeira ou orçamentária da matéria em aumento ou diminuição da receita e da despesa pública, não cabendo pronunciamento quanto à adequação financeira ou orçamentária.

Pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, somos pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei nº 5.230, de 2023, e da emenda de redação anexa.”

Para finalizar, Presidente, quero dizer que, com relação à emenda de redação, nós atendemos uma demanda do Deputado Idilvan Alencar, que estava preocupado com relação ao ensino noturno ou o acesso à educação noturna por parte de jovens brasileiros, e, evidentemente, o texto que foi proposto a partir da sua contribuição abria a possibilidade para judicialização. Por isso, entendemos adequada uma emenda de redação que determina que a regulamentação dessa matéria se dará por parte dos sistemas estaduais de ensino.

Portanto, eu apresento aqui este parecer, pedindo, naturalmente, ao Plenário o cumprimento do acordo e a aprovação da matéria, com as contribuições que foram incorporadas e negociadas com o Ministério da Educação e com a base do Governo e da Oposição aqui na Casa.

Esse é o relatório, Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados.

PARECER ESCRITO ENCAMINHADO À MESA PELO SR. DEPUTADO MENDONÇA FILHO.

A SRA. ALICE PORTUGAL (Bloco/PCdoB - BA. Pela ordem. Sem revisão da oradora.) - Presidente, eu gostaria de pedir um esclarecimento ao Relator, se fosse possível.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Pois não, Deputada Alice Portugal.

A SRA. ALICE PORTUGAL (Bloco/PCdoB - BA) - Muito obrigada.

Sr. Relator, Deputado Mendonça, peço sua atenção.

O SR. MENDONÇA FILHO (Bloco/UNIÃO - PE) - Pois não, Deputada.

A SRA. ALICE PORTUGAL (Bloco/PCdoB - BA) - Eu gostaria, nobre Relator, de solicitar um esclarecimento, porque não ficou claro na leitura dinâmica. Eu queria saber se V.Exa. considerou a especificidade dos institutos federais e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na verdade, a Rede Federal, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constitui uma forma específica diante da sua autonomia em relação à carga horária, à forma de edificação do ensino.

Então, eu gostaria que, na verdade, fossem observadas as prerrogativas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, que estão previstas na Lei nº 11.892. Esse é um pedido do CONIF, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e das entidades estudantis.

Peço a V.Exa. que possa me responder e analisar se, em vez de destacar, não é possível incorporar o tema no relatório, porque, no fim de 2024 deste ano ainda, o Conselho Nacional de Educação estará estabelecendo com a Rede Federal as prerrogativas e os mecanismos de funcionamento da grade pedagógica.

O SR. MENDONÇA FILHO (Bloco/UNIÃO - PE. Sem revisão do orador.) - Deputada Alice, fique absolutamente tranquila, porque todos os dispositivos da Lei nº 11.892 foram respeitados, até porque ela não foi revogada, ela está vigente. Então, toda a regulação e a regulamentação que dispõem sobre os institutos federais e educação técnica profissional da Rede Federal de Educação estão absolutamente preservados. Evidentemente, toda rede de educação que atende parcelas da população brasileira segue e respeita os ditames da chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB. Então, fique absolutamente tranquila que os dispositivos legais que regem o sistema federal de educação técnica profissional foram absolutamente respeitados. Nenhum dispositivo foi revogado.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Passa-se à discussão.

Para discutir a favor, tem a palavra a Deputada Erika Kokay. *(Pausa.)*

Para discutir a favor, tem a palavra o Deputado Jorge Solla.

O SR. JORGE SOLLA (Bloco/PT - BA. Sem revisão do orador.) - Presidente, é importante o debate sobre esse tema que mais uma vez volta a esta Casa, depois das alterações no Senado.

Eu acho que, no geral, as alterações feitas no Senado melhoraram o projeto e foram fruto de um acordo estabelecido na votação na Câmara dos Deputados, em articulação com o Governo. Porém, há pontos que estão sendo alterados pelo Relator aqui nesse retorno à Câmara dos Deputados que merecem ser enfrentados.

Eu destacaria, entre eles, a obrigatoriedade da existência de turmas noturnas nos Municípios onde houver demanda de adultos para o ensino médio. É fundamental que se garanta a existência dessas turmas, especialmente com a quantidade de pessoas que não tiveram a oportunidade de ter acesso ao ensino médio na idade recomendada.

Destaco também a questão da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. O Brasil participa do MERCOSUL e a cada dia amplia as relações com os países de língua espanhola na América do Sul. Por isso, o Brasil precisa incorporar maior capacidade de interlocução com esses países. Assim, mais do que nunca, não há nenhum óbice, nenhuma razão para não incorporarmos a obrigatoriedade do ensino não só da língua inglesa, como também da língua espanhola no ensino médio. Muitos cursos, muitas escolas já o fazem. Recebemos, inclusive, um documento de embaixadores e embaixadoras de todos os países da América do Sul e da América Central, propondo que fosse mantida a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no ensino médio.

É importante dizer que medida dessa natureza não atrapalhará, de forma nenhuma, a educação profissional, muito pelo contrário. Se o objetivo é fazer com que, no segundo grau, haja a oportunidade de formação profissional, o acesso a essas duas línguas é imprescindível para qualquer qualificação que seja objeto da formação profissional.

Registro também o que a Deputada Alice já comentou, a importância de se preservar a autonomia dos institutos federais de educação, diante dessa nova regulamentação do ensino médio.

Nós precisamos tirar o atraso, Presidente. Nós temos que recuperar os últimos 6 anos perdidos na educação brasileira. Nós não podemos perder essa oportunidade de retomarmos os investimentos na educação. Agora, com a volta do Governo do Presidente Lula, os investimentos na educação retornaram. Estamos discutindo um novo Plano Nacional de Educação e precisamos que o ensino médio não seja mais esse desastre implantado pelo projeto do Governo anterior e seja novamente uma perspectiva de futuro para os nossos jovens.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir contrariamente à matéria, tem a palavra a Deputada Adriana Ventura.

A SRA. ADRIANA VENTURA (NOVO - SP. Sem revisão da oradora.) - Muito obrigada, Presidente.

Eu venho aqui para falar sobre as emendas que foram aprovadas no Senado. Na verdade, quero falar sobre quatro emendas que, na minha visão, são muito problemáticas, porque desvirtuam os objetivos do novo ensino médio de dar flexibilidade, de dar escolha, de conectar o aluno com o mercado de trabalho.

O primeiro ponto é que aqui houve toda aquela discussão para a construção do número de horas da grade curricular. Havia proposta de 2.400 horas de disciplinas obrigatórias e um total de 3.000 horas de formação e havia uma boa parte que queria 1.800 horas. Foi feito um acordo aqui, uma composição, para que aprovássemos 2.100 horas. No Senado, as 2.400 horas retornaram, desvirtuando completamente essa flexibilidade tão necessária. Então, eu venho aqui falar contra essa mudança para as 2.400 horas que aprovaram lá.

O segundo ponto é relativo ao ensino obrigatório da língua espanhola. Não tem nenhum sentido — nenhum sentido! — tornar o ensino da língua espanhola obrigatório, a não ser para atender a demandas e *lobbies* feitos aqui para dar obrigatoriedade a uma coisa que o mercado não pede. As pessoas dizem: "*Ah, nós somos do MERCOSUL!*" Sim, nós somos do MERCOSUL, mas estamos inseridos num contexto mundial.

Quando falamos de linguagem científica, de pesquisa, de ciência, temos que valorizar o inglês, cuja condição foi mudada no Senado também. Então, é importante que o ensino de inglês seja considerado, sim, obrigatório, porque obrigar o ensino do espanhol, em detrimento do ensino do inglês é, no mínimo, trazer para o nosso País uma mediocridade na educação que, aliás, nós já temos, porque as notas da nossa educação são péssimas, e todos sabem disso. Nossa posição no *ranking* da educação é péssima. Então, não é uma boa medida ir atrás de *lobbies* e do trabalho feito aqui para tornar obrigatório o ensino do espanhol, porque isso não traz benefício para o aluno e para a aprendizagem.

Por último, é importante que o notório saber para curso técnico continue sendo obrigatório, continue existindo, porque notório saber tem quem sabe fazer, mostra, faz e ensina, e não pessoas que nunca fizeram; estudam, mas não sabem fazer. Isso vai prejudicar o ensino técnico, que, aliás, é o que falta para conectar o nosso jovem ao mercado de trabalho.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir a favor da matéria, tem a palavra o Deputado Ivan Valente.

O SR. IVAN VALENTE (Bloco/PSOL - SP. Sem revisão do orador.) - Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, em relação ao Novo Ensino Médio, a polêmica é que a posição do Partido Socialismo e Liberdade era pela revogação do Novo Ensino Médio, porque a aprovação desse sistema foi feita em um processo atropelado no Governo Temer, houve a pandemia durante a implantação dele e houve uma mudança radical no modelo de ensino, com a criação de itinerários formativos que chegaram a 1.500 itinerários diferentes. E a formação básica geral foi realmente pressionada e reduzida praticamente às matérias centrais. Na verdade, só havia obrigatoriedade para português, matemática e inglês. É incrível isso! História, geografia, filosofia, tudo isso foi embora, simplesmente. Temos que resgatar a formação básica.

A proposta original do MEC era de 2.400 horas; a do Deputado Mendonça, de 2.100 horas; a que veio do Senado, de 2.200 horas. Então, nós vamos ficar com a do Senado nessa questão. Mas há bem mais coisas.

A obrigatoriedade do ensino da língua espanhola voltou, e essa é uma luta antiga, porque nós não podemos usar o *álibi* de dizer que há aqui espanhóis, italianos, etc. Nós estamos falando dos milhões de pessoas que falam espanhol e são nossos vizinhos! É disso que se trata. Então, eu acho que é fundamental a volta do ensino de espanhol.

A contratação por notório saber é outra fragilização do ensino, e querem fazer essa questão voltar para o texto. A nós interessa não permitir rotas de fuga que permitam que setores sejam privatizados ou que haja questões sobre o próprio curso de magistério.

Outra coisa é a previsão da educação a distância. O texto do Senado Federal é explícito ao dizer que o ensino médio é presencial, salvo exceções, como calamidades ou pandemias.

Outro ponto é que nós não podemos admitir atividades extraescolares como reconhecimento de capacitação.

Eu não tenho tempo para descrever muito mais sobre o que diferencia a proposta atual das anteriores, então finalizo dizendo que o texto do Senado Federal, pelo menos, é explícito e diz que 70% do tempo, no mínimo, é para a formação geral básica, e 30% para as outras disciplinas, inclusive para a educação profissional.

Então, o PSOL vai votar com o texto que veio do Senado Federal.

Obrigado, Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir contra a matéria, tem a palavra a Deputada Bia Kicis. *(Pausa.)*

Para discutir contra a matéria, tem a palavra o Deputado Marcel van Hattem. *(Pausa.)*

Para discutir contra a matéria, tem a palavra o Deputado Glauber Braga. *(Pausa.)*

Para discutir contra a matéria, tem a palavra a Deputada Duda Salabert. *(Pausa.)*

Para discutir contra a matéria, tem a palavra o Deputado Cabo Gilberto Silva.

O SR. CABO GILBERTO SILVA (PL - PB. Sem revisão do orador.) - Srs. Parlamentares, eu quero, mais uma vez, fazer críticas ao texto que veio do Senado Federal. Ele é totalmente diferente do que aprovamos aqui.

Quero parabenizar o Deputado Mendonça Filho pelo relatório e deixar claro que essas mudanças são necessárias. Por isso, eu me inscrevi para falar contra, nobre Relator, do Estado de Pernambuco.

Quero deixar claro para a população brasileira a situação em que se encontra o ensino no nosso País. Há 2 décadas estamos passando por diversas dificuldades. O Governo do PT, infelizmente, não entregou o que prometeu, e a população brasileira está com os índices muito ruins na educação. Esses são fatos. Por isso, eles atacam os colégios militares, que têm notas melhores, e os alunos passam em vários concursos.

Quero deixar claro o nosso posicionamento a favor do projeto do Deputado Mendonça Filho, que é o nosso Relator, contra o que veio do Senado Federal e que está totalmente em desacordo com a necessidade do povo brasileiro. Infelizmente, parece que o Senado Federal, a Casa Revisora, está dormindo no ponto. O que é para ser aprovado e ser modificado, eles não modificam, e sempre tentam aprovar projetos que estão em desacordo com o que pede a população brasileira. Por isso, eu parabenizo a Câmara dos Deputados, que verdadeiramente representa os interesses da sociedade neste momento. Vejam só a situação em que nos encontramos.

Portanto, quero deixar clara aqui a nossa posição contrária à forma como o Governo do PT vem tratando a educação, seja ela a básica, seja ela a universitária, principalmente agora, com desrespeito aos professores, com desrespeito aos institutos federais de educação, que foram bastante prejudicados e enganados pelo Governo Lula. Infelizmente, as piores notas estão no Brasil por conta do desgoverno Lula, que não trata a educação como deveria.

Muito obrigado, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir a favor, tem a palavra a Deputada Sâmia Bomfim.

A SRA. SÂMIA BOMFIM (Bloco/PSOL - SP. Sem revisão da oradora.) - Boa noite, Sras. e Srs. Parlamentares.

Sr. Presidente, eu me inscrevi para falar a favor do texto que foi aprovado pelo Senado porque, afinal de contas, apesar de ele manter muito do cerne do que foi a reforma do ensino médio que foi amplamente criticada pelos educadores e pelos estudantes brasileiros, justamente por inserir o tema dos itinerários formativos, abrindo mão de uma formação geral básica fundamental para uma formação completa e complexa dos nossos jovens, e também porque abre mão do ensino de disciplinas como sociologia e filosofia e reduz essas áreas que são tão fundamentais para a formação crítica e reflexiva, a verdade é que o texto do Senado trazia uma série de correções de pontos que eram gravíssimos no texto que foi aprovado aqui na Câmara, ao qual nós votamos contra. Acontece que o relatório apresentado novamente aqui na Câmara pelo Relator retrocede em todos esses pontos que foram avanços fundamentais do Senado, e eu quero destacar alguns deles.

Por exemplo, a Relatora no Senado, a Senadora Professora Dorinha Seabra, havia colocado uma trava de 70% da carga horária total para a formação geral básica. O Relator, aqui na Câmara, derrubou essa trava, ou seja, pode haver um avanço dos itinerários formativos sobre as horas da formação geral a ser ministrada e recebida pelos estudantes brasileiros.

Caiu também o tema que dizia que só em caso de excepcionalidade emergencial e temporária seria possível o ensino a distância. O Senado estabeleceu que, para que se utilizasse o modelo de ensino a distância, era preciso haver uma justificativa excepcional. Derrubando-se esse aspecto, dá-se um salvo-conduto para que a ministração de uma série de disciplinas fundamentais possa ser feita não pelo ensino presencial, mas pelo ensino a distância. Nós sabemos quais são

os jovens que vão ser prejudicados com isso. Certamente, não serão os das escolas privadas e os das escolas de elite no nosso Brasil.

E aqui eu quero destacar um ponto que eu considero um dos mais graves do texto que foi aprovado na Câmara e que retrocedeu nesse novo relatório do Relator. A Senadora Professora Dorinha Seabra havia vedado a possibilidade de o trabalho remunerado ser contado como tempo de cumprimento das exigências curriculares.

Vejam, se um jovem, uma criança ou um adolescente precisa trabalhar para contribuir com a renda da sua família, algo que nós deveríamos atuar para combater e evitar que aconteça, porque lugar de criança é no banco das escolas, o Relator, ao contrário, está dizendo que isso pode ser contado como tempo de formação curricular. Gente, pelo amor de Deus, isso é dar um salvo-conduto e fazer um elogio ao trabalho de adolescentes! Permitir que isso conte como formação curricular educacional é absolutamente inadmissível, mas está no texto que foi proposto pelo Relator e precisa ser derrubado!

Além disso, a vitória que significou a volta do ensino obrigatório do espanhol, obrigatoriedade que foi colocada no texto no Senado, também retrocedeu aqui na Câmara.

É por isso que nós somos contra o parecer do Relator Mendonça Filho.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir contra a matéria, tem a palavra o Deputado Bibó Nunes. *(Pausa.)*

Para discutir contra a matéria, tem a palavra a Deputada Fernanda Melchionna.

A SRA. FERNANDA MELCHIONNA (Bloco/PSOL - RS. Sem revisão da oradora.) - Presidente, nós, evidentemente, estamos contra o relatório do Deputado Mendonça Filho. É preciso que isso fique claro aqui.

O relatório apresentado aqui na Câmara dos Deputados vai no sentido do retrocesso de cada um dos avanços que foram conseguidos no Senado. Com um relatório só, consegue-se reverter um conjunto de temas positivos incluídos no Senado. Não era a reforma dos sonhos, porque mantinha a lógica dos itinerários, que para nós é muito complicada, num país extremamente desigual como o Brasil, com uma educação pública extremamente desvalorizada pela ação de uma agenda econômica neoliberal de congelamento de recursos na área da educação, e que faz, sim, com que a lógica dos itinerários seja uma forma de baratear a educação, ao não fazer concurso público para professores e professoras.

Ao mesmo tempo, vimos os mais variados temas tratados, sem nenhuma lógica formativa, tirando da educação pública a formação geral básica com disciplinas fundamentais como sociologia, história, artes, educação física, matérias que são importantes para que o filho dos trabalhadores possa ingressar em uma universidade pública.

Eu tenho muita tranquilidade, como filha de escola pública que sou, de dizer que sabemos as dificuldades e as diferenças entre quem tem a possibilidade de pagar cursinho de inglês, de todas as línguas, por fora da escola, de ter uma escola particular em que nunca falta professor, e quem fica 3 meses sem aula de química, como eu fiquei no primeiro ano do ensino médio. E assim, infelizmente, acontece Brasil afora.

Com os itinerários, nós vimos um professor dar aula de até 9 de 500 disciplinas de itinerários vazios de conteúdo, empurrados goela abaixo dos professores, da comunidade escolar e dos estudantes.

Pois bem, o Relator Mendonça Filho, que, diga-se de passagem, foi Ministro da Educação do Governo golpista do Temer, retira também do texto do Senado a trava colocada para que 70% das 2.400 horas fossem utilizadas na formação geral básica. Ou seja, essas horas poderão agora ser usadas nos itinerários formativos. Assim, desmonta-se de novo a formação básica. Além disso, o Relator retirou a obrigatoriedade do ensino do espanhol, uma conquista incluída no texto do Senado, Deputado Felipe Carreras, e que nós assinamos requerimento para votar em plenário aqui.

Como bem disse a Deputada Sâmia Bomfim, o Relator também retoma o trabalho infantil, gente! Querer botar na lei que estágio e trabalho infantil podem ser calculados como horas de aprendizagem é, de novo, desvalorizar a educação e, de novo, estimular o trabalho infantil, distanciando os jovens do acesso ao ensino superior e aos institutos federais. Por isso, nós estamos contra esses pontos do relatório do Deputado Mendonça Filho.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir a favor da matéria, tem a palavra a Deputada Célia Xakriabá.

A SRA. CÉLIA XAKRIABÁ (Bloco/PSOL - MG. Sem revisão da oradora.) - Sr. Presidente, Congresso Nacional, nós que somos professores — e com muito orgulho sou professora também em línguas indígenas — somos a favor do substitutivo. Entretanto, assim como o ensino obrigatório do espanhol caiu, temos grande preocupação sobretudo com a diversidade nas escolas quilombolas, nas escolas indígenas, porque o ensino é bilíngue, e essa carga horária também fica comprometida.

Eu trabalhei em território indígena e sei o que acontecia ali, porque acompanhava o ensino médio, quando essas matérias, essas disciplinas já ficavam comprometidas.

Agradeço mais uma vez ao Relator, que, desde o parecer anterior, aceitou a nossa proposta que trata da educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Mas entendo que ainda é insuficiente, tendo em vista o ensino plural da diversidade já era garantido em emendas que foram pensadas e garantidas na Constituição Federal brasileira e tratavam do ensino na educação indígena. Isso precisa ser regulamentado como categoria escolar indígena nas escolas indígenas.

No ano de 2017, trabalhando na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, foi importante, companheira Deputada Fernanda, que me antecedeu aqui na tribuna, nós conseguirmos regulamentar as matrizes curriculares nas escolas de ensino fundamental e também de ensino médio.

Eu, que sou resultado do primeiro ensino médio em terra indígena no Estado de Minas Gerais, bem sei a luta que é tratar dessa diversidade. Então, nós precisamos de uma garantia de que o Novo Ensino Médio não vai matar esse processo plural de ensino e aprendizagem.

Nós entendemos a importância de lutar por uma educação do jeito que queremos, sem matar o que somos. E o que estamos votando aqui no Congresso nesta noite de hoje é algo não somente para a sociedade brasileira contemporânea, cara companheira Deputada Alice Portugal, mas também para a sociedade futura.

É muito sério o nosso compromisso como Parlamentar — inclusive, a Casa está até vazia no dia de hoje —, ao votar algo tão importante e que demorou tanto tempo para ser feito. Esta matéria retorna do Senado. Nós votamos com o substitutivo, mas entendemos a importância ainda de serem agregadas as nossas propostas.

Foi aceita aqui uma emenda proposta pelo PSOL, mas entendemos a gravidade de ainda estarmos discutindo os itinerários e sobretudo a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.

Por exemplo, nos territórios, há uma realidade, Sr. Presidente. Quando nós vamos para a universidade, como vão nos exigir prova de proficiência, se nos estudos do ensino básico não temos espanhol nem inglês? E como nós vamos dar conta disso mais tarde?

Então, nós lutamos sobretudo por uma educação que pensa a equidade, pensando na garantia da diferença. Eu sou professora e entendo a importância de defender o Novo Ensino Médio. E envio aqui uma saudação especial para os professores de ensino médio, que fazem um trabalho importantíssimo.

O Congresso Nacional brasileiro precisa votar com responsabilidade, porque, quando se fala em investimento em educação, isso não é gasto. Investir nos nossos profissionais de educação é investir no Brasil do futuro.

Muito obrigada, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir, tem a palavra a Deputada Professora Luciene Cavalcante.

A SRA. PROFESSORA LUCIENE CAVALCANTE (Bloco/PSOL - SP. Sem revisão da oradora.) - Deputados, Deputadas, público que nos acompanha nesta importante sessão, quero chamar a atenção de todos e dizer que, quando nós discutimos uma reforma educacional dessa magnitude, estamos discutindo um projeto de país. A educação é a principal política. A educação estrutura a distribuição de renda, estrutura o nosso projeto de futuro a partir de condições efetivas que precisam ser entregues no presente.

Essa farsa do novo ensino médio que aconteceu no ano de 2016 no nosso País precisa ser enterrada. Por isso, nós estamos apoiando, apesar de manterem na estrutura os famigerados itinerários formativos, que roubam dos nossos estudantes o acesso às disciplinas históricas do conhecimento, as emendas que vieram do Senado Federal.

Nós precisamos entender que a educação deve ser uma política de Estado. Para isso, nós precisamos de investimento. Todo mundo sabe do que a escola precisa. A escola precisa de professor bem formado, capacitado, valorizado. Isso não se faz com notório saber. A escola precisa ter condições efetivas de organização de currículo. Isso não se faz com esses itinerários formativos. Nós precisamos de uma ampliação da formação geral básica. Não se faz isso se não tivermos uma trava de pelo menos 70% da carga horária voltada para as disciplinas que são históricas e tradicionais.

Foi um ganho a obrigatoriedade do espanhol como segunda língua estrangeira. Também foi um ganho a normatização no que se refere às políticas de ensino a distância e ao próprio notório saber. Por isso, estamos defendendo que os destaques que vieram do Senado sejam aprovados nesta Casa.

Nós precisamos reconstruir este País. A situação, Presidente, é alarmante. De cada três brasileiros, um não terminou a educação básica. Nós temos mais de 11 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos. Nós precisamos reunir esforços.

Nesse sentido, é fundamental aprovarmos hoje os destaques que vieram do Senado.

Para concluir, quero dizer que um destaque muito importante foi incorporado ao relatório do Deputado Mendonça — quero agradecer ao Deputado por isso. Esse destaque, de autoria da nossa bancada, trata da obrigatoriedade da oferta do ensino noturno onde houver demanda. Esse é mais um exemplo de algo que é simples, mas também é fundamental para avançarmos na qualidade do ensino.

Obrigada, Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir a favor da matéria, tem a palavra a Deputada Alice Portugal.

A SRA. ALICE PORTUGAL (Bloco/PCdoB - BA. Sem revisão da oradora.) - Sr. Presidente, Srs. Deputados, Sras. Deputadas, esta é uma matéria sensível, porque trata exatamente de um novo modelo para o ensino médio no Brasil, considerando que, durante o Governo anterior, nós tivemos o maior índice de evasão escolar da história.

Isso é resultado da forma como, infelizmente, trataram a educação, que teve cinco Ministros — um deles com currículo fraudado, outro chamando universidade de balbúrdia, outro trocando barras de ouro por serviços públicos. Aquilo, lamentavelmente, depreciou o Ministério da Educação, que sempre foi um farol, que verticalizava as ações através das suas normas, descendo a Estados e Municípios o formato educacional aprovado pelos Congressistas.

Nós defendemos, desde o começo, a revogação desse ensino médio, fruto de um projeto que foi tratado aqui na calada da noite, ainda no Governo Temer, e que foi o dissabor dos estudantes brasileiros nesses últimos 6 anos.

Foram criados mais de 150 itinerários formativos. Por não terem como ofertar os itinerários, eles fizeram cursos banais, como o "brigadeiro gourmet". Com esses cursos absurdamente banais, iludiram os estudantes numa falsa profissionalização.

O Senado apresentou um substitutivo ao projeto, que saiu daqui melhorado. No projeto original, o primeiro relatório do eminente Relator, Ministro da Educação à época da reforma, lamentavelmente era uma lástima. Conseguimos, em acordos, melhorar a matéria. O Senado conseguiu melhorá-la um pouco mais. Por isso, a defesa do substitutivo do Senado é uma necessidade histórica, já que não podemos revogar esse texto cheio de problemas.

Em relação aos itinerários, por exemplo, o Senado manteve a divisão dos conteúdos e das disciplinas por área de conhecimento — matemática, português, etc. —, mas estabeleceu que os itinerários devem ser oferecidos em três áreas de conhecimento, flexionando e, ao mesmo tempo, contendo, para não haver uma dispersão banalizadora. Além disso, incorporou o idioma espanhol, que integra o continente latino-americano, e manteve, com maior flexibilidade, a lista de disciplinas obrigatórias, porque a que saiu daqui era muito ampla.

O Senado resolveu o problema dos institutos federais e da educação federal, que não fica resolvido com o relatório do Deputado Mendonça. Pode-se imiscuir em uma grade curricular de instituições com autonomia. Nós defendemos a autonomia dos institutos federais. A Senadora Dorinha observou as prerrogativas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contidas na Lei nº 11.892, de 2008.

Então, eu rogo ao Deputado Mendonça que incorpore os melhoramentos feitos no Senado. O relatório continuará assinado por S.Exa. Entretanto, os estudantes e os professores brasileiros terão contemplados avanços que foram esmerilhados no Senado: o espanhol, a garantia de itinerários formativos contidos, a trava em relação às jornadas, às horas-aulas, e, acima de tudo, o respeito aos institutos federais.

Obrigada, Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para discutir a favor da matéria, tem a palavra o Deputado Alencar Santana. *(Pausa.)*

Para falar a favor da matéria, tem a palavra o Deputado Merlong Solano. *(Pausa.)*

Tem a palavra o Deputado Joseildo Ramos. *(Pausa.)*

Tem a palavra o Deputado Chico Alencar.

O SR. CHICO ALENCAR (Bloco/PSOL - RJ. Sem revisão do orador.) - Colegas de representação, todos que nos acompanham, o mais conveniente é chamarmos essa regulamentação do ensino médio, com diretrizes de política nacional para o ensino médio, de "neném" — primeiro, porque é novo, de fato, é um novo Novo Ensino Médio; segundo, porque, para crescer, precisa ser mordido, acolhido e abraçado pela comunidade escolar.

Anísio Teixeira dizia: *"As escolas são, sobretudo, os seus professores"*. Paulo Freire complementou: *"Sem a alegria dos alunos e a curiosidade dos jovens, elas não existem"*. Portanto, nenhum modelo educacional, por mais discutido que seja por técnicos e por Parlamentares, vai vingar se a comunidade escolar não o assumir.

É esse o escopo geral, livrando-nos do processo anterior, o chamado novo ensino médio, que foi um fracasso, inclusive pela implementação na era obscurantista e autoritária de Bolsonaro. Nós pudemos constatar como esse ensino médio se degradou, em especial nas escolas públicas, que deviam e devem ser as mais importantes. Agora nós estamos recomeçando. Nós da bancada do PSOL e da REDE e mais alguns colegas Deputados apresentamos um projeto de lei que, com alterações, se acolheu. O Senado melhorou o projeto do "neném" — o novo Novo Ensino Médio — da Câmara. Infelizmente, o Relator Mendonça é saudosista do projeto dele de 2016, que tem seus méritos. Eu não sou daqueles que acham que tudo é péssimo ou tudo é ótimo. Essa posição maniqueísta não é, inclusive, pedagógica e educativa.

Eu entendo que alguns pontos do projeto do Senado, que apoiamos, devem ser acolhidos aqui, porque são muito importantes. Eu destacaria — vários colegas aqui trouxeram — a língua espanhola. Nós temos que parar de ficar de costas para *nuestra* América Latina. É muito bom para a integração dos povos. O mundo não é mais bipolar nem eurocêntrico. Portanto, essa integração é fundamental, e o ensino médio ajuda nesse sentido.

Só o caráter excepcional da carga horária mínima de 2.100 horas é que deve prevalecer. Nós defendemos também a prevalência absoluta do ensino presencial.

Por fim, como a Deputada Sâmia já destacou aqui, considerar trabalho de adolescente, de jovem, como componente curricular, como atestado de que a pessoa está estudando é um caminho para reduzir a maioria trabalhista e botar mão de obra barata e subassalariada no mercado.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Declaro encerrada a discussão.

Passa-se à votação. *(Pausa.)*

Recurso nº 18, de 2024, contra o parecer terminativo da Comissão de Finanças e Tributação do inciso I do *caput* do art. 35-D da Lei nº 9.394, de 1996, constante do art. 1º do Substitutivo do Senado Federal.

Senhor Presidente,

Requeiro, nos termos do Arts. 54 c/c 144, ambos do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, recurso contra apreciação terminativa do inciso I do caput do art. 35-D, da Lei nº 9394/96, contida no art. 1º do Substitutivo do Senado Federal, apresentado ao PL nº 5230/23.

Sala de Sessões, em 09 de julho de 2024.

Deputado Felipe Carreras (PSB/PE)

Para encaminhar a favor do recurso, tem a palavra o Deputado Felipe Carreras.

O SR. FELIPE CARRERAS (PSB - PE. Sem revisão do orador.) - Presidente, em primeiro lugar, cumprimento V.Exa. e todos os colegas.

A impedição que o Relator coloca é em relação ao aspecto de orçamento, de previsão orçamentária. Na medida em que não há despesa para o Governo Federal e, sim, para os Estados, não há previsão de implementação do novo ensino médio. É por tempo indeterminado, ou seja, existe tempo, exíguo, para todos os Estados se programarem para terem o seu orçamento para a volta do espanhol como item obrigatório, ao lado do inglês, como já aconteceu, até 2017, nos Governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma.

Dizia o saudoso D. Helder Câmara: *"Se tu pensas diferentemente de mim, tu me enriqueces"*. Eu respeito quem pensa diferentemente de mim, mas a volta da obrigatoriedade do espanhol dialoga com a integração da América Latina. Nós temos o PARLASUL. Vários colegas participam do PARLASUL. Nosso Presidente da República lidera o MERCOSUL e está presidindo agora a reunião do bloco. Além disso, 95% dos países da América Latina falam a língua espanhola. O mesmo acontece na América Central.

Eu quero alertar os colegas da base do Governo, do Centro e da Oposição, pois estamos falando de democracia. O estudante do ensino médio vai poder escolher: ou ele estuda inglês ou ele estuda espanhol. Nós não estamos obrigando os estudantes a escolherem a língua espanhola. Isso tem que ficar muito claro. Se nós consideramos a palavra "democracia", querido Deputado Mendonça Filho, Relator, temos que considerar que 70% dos estudantes que fazem o ENEM escolhem o espanhol.

Eu quero provocar todos os Deputados e todas as Deputadas desta Casa: quem vota nesta matéria ou está em sintonia com os estudantes do nosso Brasil ou está em discordância com o que eles escolhem, Líder Guimarães. Afinal, 70% dos estudantes no Brasil escolhem a língua espanhola no ENEM, Presidente Arthur Lira.

Eu quero pedir esta reflexão, a fim de que volte a obrigatoriedade de se oferecer, além do inglês, o espanhol.

Agradeço a todos que, no Brasil, fazem parte do movimento Fica Espanhol. Agradeço aos professores, às professoras, aos alunos. Agradeço a todos que estão nas redes sociais acompanhando, neste momento, o voto de cada Parlamentar, porque isso dialoga com o futuro do aprendizado e com a valorização da América Latina.

Obrigado, Presidente.

Fica, espanhol!

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Para orientar contra o recurso, tem a palavra a Deputada Adriana Ventura.

A SRA. ADRIANA VENTURA (NOVO - SP. Sem revisão da oradora.) - Obrigada, Presidente.

Eu vou apresentar quatro razões pelas quais nós temos que votar contra este recurso, que, na minha visão, vai contra o interesse do aluno.

Como sabemos, estudantes da rede pública já não aprendem direito português, matemática ou mesmo inglês. Agora vamos colocar o espanhol de forma obrigatória? Isso vai comprometer ainda mais a aprendizagem. Esse é o primeiro ponto.

Vamos ao segundo ponto. Estabelecer a obrigatoriedade do espanhol numa grade é inconstitucional. Eu vou repetir: é inconstitucional. Vai contra o art. 167, § 7º. Você está impondo um gasto aos entes. Isso vai ser um desafio logístico e um desafio financeiro para as escolas. Muitas escolas não vão ter os recursos e os materiais didáticos necessários. Isso vai aumentar o abismo entre as escolas públicas e as escolas privadas.

Terceiro ponto: é muito injusto obrigar, num país enorme e com tanta diversidade cultural como o nosso, o ensino do espanhol. Não é optativo, não! O que está sendo tratado aqui é uma obrigação. Eu quero entender como ficarão todas as comunidades que nós temos aqui: os alemães, os franceses, os italianos, os japoneses.

Faz muito mais sentido cada aluno poder fazer sua opção, além do inglês, que deve ser obrigatório, por razões óbvias, por razões de pesquisa, por razões de inserção na comunidade estudantil internacional e nacional. Nós podemos dar a alternativa de uma segunda língua, mas não podemos obrigar o aluno a estudar espanhol. Isso atende interesses restritos, talvez, de uma comunidade de ensino da língua espanhola, mas não atende os interesses do aluno, não atende a necessidade do aluno.

Eu, por exemplo, pude optar pelo francês como segunda língua. Eu não quis fazer espanhol. Eu quis fazer francês. Eu acho que o aluno deve ter essa liberdade. Nós não podemos obrigar ninguém a estudar algo que não queira.

Eu estou apoiando o relatório do Deputado Mendonça. Nós temos que colocar o inglês e outra língua opcional. Não podemos ceder a *lobbies*. Não podemos ceder a interesses de um grupo específico que quer uma língua, em detrimento do interesse do aluno, em detrimento do que é bom para o aluno, em detrimento da autonomia dele para definir o que é melhor para sua carreira estudantil e profissional.

Por isso, somos contra o recurso.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Tem a palavra o Deputado Mendonça Filho.

O SR. MENDONÇA FILHO (Bloco/UNIÃO - PE. Sem revisão do orador.) - Sr. Presidente, Sras. Deputadas, Srs. Deputados, eu tenho enorme respeito pelo Deputado Felipe Carreras e, naturalmente, tenho convicção de que o seu propósito, quando apresenta este recurso, é oferecer alternativas de uma boa educação aos jovens brasileiros. Entretanto, eu tenho o dever moral, a obrigação, como Relator, de defender aquilo em que eu acredito.

A educação básica brasileira é extremamente deficiente em termos de nível de aprendizagem. Para se ter uma ideia, Deputado Felipe, no fim do 3º ano do ensino médio, ou seja, na conclusão do ensino médio, 30% dos alunos brasileiros têm um aprendizado satisfatório em português, ou seja, 30% dos jovens que concluem o ensino médio têm desempenho adequado na língua portuguesa. O que o Plenário está debatendo neste instante vai agregar ao português, que o brasileiro jovem não aprende na escola média brasileira, e ao inglês, que é obrigatório — isso é natural, pois o mundo todo pratica isso e não há controvérsia quanto a isso, eu creio —, o espanhol. O brasileiro não consegue dominar o português e vai se obrigar a aprender o inglês e, ainda, o espanhol. É por conta dessa falta de foco na educação brasileira que, no meu modo de ver, nós nos distanciamos dos países latino-americanos e dos países sul-americanos, como Uruguai, Chile, Colômbia, Argentina, que têm um padrão educacional da educação básica muito superior ao brasileiro.

Eu, pessoalmente, não tenho nada contra a língua espanhola. A proposta que foi aprovada na Câmara estabelece o inglês como obrigatório. Todo o mundo pratica isso. Não é uma visão do Mendonça Filho sobre o tema. O espanhol pode ser obrigatório, desde que a rede estadual adote isso. Se o Estado do Deputado Felipe Carreras, Pernambuco, que é também o meu Estado, adotar o espanhol como segunda língua obrigatória, isso é legal, é permitido, mas não dá para impor essa regra

O segundo ponto é relativo ao ensino obrigatório da língua espanhola. Não tem nenhum sentido — nenhum sentido! — tornar o ensino da língua espanhola obrigatório, a não ser para atender a demandas e lobbies feitos aqui para dar

"Ah, nós somos do MERCOSUL!" Sim, nós
de italianos. No Rio Grande do Sul, ocorre a mesma coisa. A presença da cultura francesa no Brasil é significativa. A presença japonesa na comunidade de São Paulo é também muito relevante. Então, não há como impor essa realidade do Norte ao Sul do País. Por isso, eu faço um apelo ao bom senso.

Quero dizer ainda que eu recebi os embaixadores dos principais países sul-americanos. Nenhum país sul-americano adota o português como segunda língua, além do inglês. Eu fiz esse desafio, inclusive aos próprios embaixadores, respeitando a opção desses países.

A mobilização da comunidade de países estrangeiros amigos do Brasil, como Alemanha, Itália, França e Japão, é no sentido de que a segunda língua estrangeira seja uma opção do aluno ou uma opção da rede estadual. Dessa forma, é muito mais democrático.

Por isso, eu peço a rejeição desse recurso.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Passa-se à orientação de bancadas.

Todos querem orientar ou eu posso fazer de forma simbólica? *(Pausa.)*

O SR. BIBO NUNES (PL - RS) - O PL quer orientar, Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta o Bloco do União Brasil, Progressistas, PSDB e PDT?

O SR. MENDONÇA FILHO (Bloco/UNIÃO - PE. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - Presidente, o UNIÃO e o bloco orientam pela rejeição do recurso. Nós fizemos um acordo com o Governo.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - O bloco orienta "não".

O SR. AFONSO MOTTA (Bloco/PDT - RS) - Sr. Presidente, nós queremos fazer a divergência, porque daí se encerra a manifestação da bancada do PDT.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Por favor, Deputado.

O SR. IDILVAN ALENCAR (Bloco/PDT - CE. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - Presidente, nós somos a favor do ensino de espanhol nas escolas. Votar contra isso é votar contra o estudante, porque ele pode fazer a opção pelo idioma espanhol no ENEM. Inclusive, deixa-se de dar oportunidade de emprego para esses jovens. O Brasil é um país que está nos blocos econômicos que exigem o espanhol.

Então, nós somos a favor da manutenção do espanhol. O livro didático traz o espanhol. Então, nós estamos perdendo poder político e votando contra os estudantes brasileiros.

Somos a favor da manutenção do ensino de espanhol obrigatório.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta o Bloco MDB/PSD/REPUBLICANOS/PODE?

O SR. LAFAYETTE DE ANDRADA (Bloco/REPUBLICANOS - MG. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - O bloco vota "não" ao recurso e mantém o do Relator.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - A Presidência solicita às Sras. Deputadas e aos Srs. Deputados que registrem seus votos no Infoleg Parlamentar.

Está iniciada a votação.

Como orienta o PL?

O SR. BIBO NUNES (PL - RS. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - Digníssimo Presidente Arthur Lira, o PL orienta "não" ao recurso.

Eu enfatizo que estamos discutindo aqui o Novo Ensino Médio. Educação é tudo.

Eu aproveito e faço um apelo ao Presidente Lula: que ele aproveite e se inscreva no ensino médio, porque o nosso Presidente tem apenas o ensino fundamental. O Presidente Lula estaria dando um belo exemplo de que o estudo dignifica.

Presidente Lula, a sugestão é para que o senhor também se inscreva no Novo Ensino Médio. Isso é demonstração de apreço à educação no Brasil. Com o Presidente dando essa demonstração, acredito que ninguém vai se ofender. Eu estou querendo que ele dê o exemplo.

Presidente Lula, venha para o Novo Ensino Médio e alavanque a sua educação, porque hoje o senhor tem apenas o ensino fundamental.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta a Federação do PT, PCdoB e PV? *(Pausa.)*

Como orienta o PSB?

A SRA. LÍDICE DA MATA (PSB - BA. Pela ordem. Sem revisão da oradora.) - Sr. Presidente, o voto do PSB é "sim", como é de conhecimento de todos, porque esse foi o nosso destaque.

A decisão do estudante é optativa de escolher se é inglês ou se é espanhol. Nós temos nossa fronteira toda com a América Latina, de língua espanhola. No caso da Bahia, mas também de São Paulo, há ali uma grande colônia espanhola, galega, bem como em outros Estados do Brasil. É realmente um absurdo que não possamos levar em conta a possibilidade de dar o direito aos estudantes brasileiros de estudarem espanhol.

Peço a todos o voto "sim", em nome de uma integração da América Latina e do nosso turismo. É hoje a segunda língua falada no mundo. Portanto, encaminhamos dessa maneira.

Muito obrigada, Sr. Presidente.

O SR. REIMONT (Bloco/PT - RJ) - Federação do PT, Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta a Federação PSOL REDE?

O SR. GLAUBER BRAGA (Bloco/PSOL - RJ. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - A nossa Constituição determina, em um de seus artigos, a obrigatoriedade da integração latino-americana. Não há nenhum artigo na nossa Constituição que determine a necessidade de que o País seja subalterno a interesses dos Estados Unidos, por exemplo.

Qual é a dificuldade e o problema de os estudantes nas escolas públicas brasileiras terem acesso ao espanhol, que é a língua dos países vizinhos da América Latina, fortalecendo um processo de integração e de formação dos estudantes brasileiros? Problema nenhum, dificuldade nenhuma. Mas essa posição tocada pelo Relator da matéria de retirar o espanhol é, evidentemente, uma posição de subalternidade e de prejuízo para os estudantes brasileiros.

O PSOL vota "sim" ao recurso.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta o NOVO?

A SRA. ADRIANA VENTURA (NOVO - SP. Pela ordem. Sem revisão da oradora.) - Presidente, eu vou orientar pelo NOVO e pela Minoria.

Na verdade, o voto é "não", pela rejeição do recurso, de acordo com as razões já elencadas. Temos que respeitar, primeiro, a autonomia de escolha do aluno. Mas não é isso o que vai ocorrer. O que está acontecendo aqui é a obrigatoriedade de colocar o espanhol em uma prateleira. Estamos falando também que a rede de ensino pode escolher. Então, essa liberdade do aluno fica completamente comprometida.

O outro ponto é a inconstitucionalidade, porque esse é um desafio logístico para as escolas, para as redes de ensino, uma vez que o art. 167 da Constituição estabelece que não podemos impor gastos para os entes dessa maneira.

Outro ponto: por que o espanhol? Deixem o aluno escolher se ele quer falar alemão — para os do sul do Brasil —, se ele quer falar francês, se ele quer falar espanhol.

Eu acho o espanhol uma língua importante, mas ela não é limitante pela própria matriz que nós temos. Deixem o aluno aprender chinês ou aprender japonês. Ele tem que ter escolha, além do inglês, que deve continuar obrigatório. É muito temerário obrigarmos o ensino do espanhol, porque o aluno não vai aprender nem português, nem matemática, nem inglês, que deveria saber também, e muito menos o espanhol.

Então, é "não" ao recurso.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta a Oposição? *(Pausa.)*

Como orienta a Maioria? *(Pausa.)*

Como orienta o Governo?

O SR. JOSÉ GUIMARÃES

(Bloco/PT - CE. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - Sr. Presidente, eu respeito as opiniões e os encaminhamentos de alguns partidos que encaminharam o voto "sim" ao recurso. Mas eu vou manter assim, Presidente, porque eu penso que, na Câmara, no Parlamento, os acordos precisam ser mantidos, Deputado Felipe Carreras.

Nós fizemos um acordo na votação desse PL aqui na Câmara, antes de ir para o Senado, em relação ao texto, e o Relator agora repõe o texto da Câmara, em que não é obrigatório, mas opcional, o ensino de espanhol. Portanto, em nome da palavra que eu dei pelo Governo quando foi feito o relatório e negociado com o Ministro Camilo, Deputado Mendonça, eu encaminho pelo Governo, honrando o compromisso que nós firmamos lá atrás com o texto da Câmara, que é o que está no seu relatório.

Por isso, o voto do Governo é "não", Sr. Presidente.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Como orienta a Federação do PT, PCdoB e PV?

O SR. REIMONT (Bloco/PT - RJ. Pela ordem. Sem revisão do orador.) - Presidente, a língua espanhola é importantíssima para a educação brasileira.

Outro dia, em debate na *TV Câmara* com o Relator, o Deputado Mendonça Filho, mencionamos que, por exemplo, o estudante filho da classe trabalhadora que queira ascender, por exemplo, em um concurso do Instituto Rio Branco, para ser diplomata, ele tem todo o direito. E nós estamos dizendo que ter na educação básica o espanhol é fundamental para abrir essa janela aos estudantes, além daquilo que compreendemos importante à integração latino-americana.

Portanto, Presidente, a Federação do PT, PCdoB e PV encaminha o voto "sim" ao recurso, em relação ao texto que veio do Senado.

O SR. PRESIDENTE (Arthur Lira. Bloco/PP - AL) - Todos já orientaram? *(Pausa.)*

Está encerrada a votação. *(Pausa.)*

Resultado da votação:

SIM: 126;

NÃO: 302;

TOTAL: 428.

REJEITADO O RECURSO.

ANEXO IV



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e
Inovação

CI FAETEC/DDE nº 0482 / 2021

Rio de Janeiro, 23 de Junho de
2021.

Para: Todas as Unidade com EMI

De: Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica / Técnica - DDE

Assunto: **Matriz Curricular do Novo Ensino Médio**

Anexos: Matriz Curricular e Referências Bibliográficas

Na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), contemplando sua tradição e vocação históricas, será adotada a ênfase no **Itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP)**, para os cursos técnicos de nível médio oferecidos na forma Integrada ao Ensino Médio.

Cabe destacar que a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio “possui o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (Incluído pela **Lei nº 11.741, de 2008**).

Além disso, de acordo com **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96**, estabelece o artigo 36, parágrafo 3º:

A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. "
(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Assim, a matriz curricular para o Ensino Médio Integrado é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são aprendizagens obrigatórias a todos os estudantes, e pelo V Itinerário de Formação Técnica e Profissional(FTP), referente a aprendizagens vinculadas às diferentes opções de cursos.

Na parte comum a todos os cursos de Ensino Médio, haverá **1800 horas obrigatórias**, de acordo com o estabelecido na **LDB 9394/96**, organizada por áreas de conhecimento a saber: “Linguagens e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Com base em estudos voltados à elaboração da proposta curricular para a rede, tais como os materiais organizados pelo **Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)**, na parte diversificada, serão oferecidos componentes curriculares destinados ao **aprofundamento**, que objetivam o enriquecimento da formação dos estudantes. Além disso, tal organização favorece a articulação pedagógica entre os conhecimentos da formação geral básica e da formação técnica profissional.

O componente curricular “**Projeto de vida**” será ofertado nas três etapas do Ensino Médio. Sobre o Projeto de Vida, a **LDB 9394/96** expressa no artigo 35-A § 7º “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). De acordo com o artigo 27, inciso XXIII, da **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**, o Projeto de Vida é considerado “como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades”.

No que tange aos componentes curriculares do Itinerário da FTP, conforme orientado no artigo 5º, § 3º da **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de Janeiro de 2021**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, foi observado o **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)** que define, entre outras questões, a carga horária de cada curso técnico, além de observar ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo.

Perpassando todo o currículo, especialmente, no Itinerário da FTP, pretende-se contemplar os quatro **Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo**, de acordo com a **Portaria Nº1432, de 28 de dezembro de 2018**, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme previsto nas **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Além disso, destaca-se que a proposta de matriz curricular de todos os cursos oferecidos na rede possuem os seguintes componentes curriculares: **“Projeto Final”, “Psicologia das Relações Humanas”, “Segurança, Meio Ambiente e Saúde” e “Gestão e Empreendedorismo”** que em suas ementas contemplam habilidades dos Itinerários Formativos associadas às Competências Gerais da BNCC.

A distribuição da carga horária da formação geral básica e da parte diversificada (composta pelos itinerários formativos) será realizada ao longo de três etapas anuais. A carga horária total do curso técnico terá o limite de 4.200h, dependendo da carga horária do curso técnico estabelecida no CNCT, ou seja, é composta por **1.800h de Formação Básica (BNCC), 1.200h de Aprofundamento e a carga horária do curso técnico estabelecida no CNCT**.

Distribuição da carga horária:

Etap a/ ano	Carga horária Formação Básica (BNCC)	Aprofunda me nto	Carga Horária Formação Técnica		Total Carga Horária Anual	
			Prevista pelo CNCT	Tempos	Hora relógio	Tempos
1ª	28t	4t	800h	8t	1.267h	40t
			1.000h	10t	1.333h	42t
			1.200h	12t	1.400h	44t
2ª	20t	12t	800h	10t	1.467h	42t
			1.000h	12t	1.533h	44t
			1.200h	14t	1.600h	46t
3ª	6t	20t	800h	6t	1.067h	32t
			1.000h	8t	1.133h	34t
			1.200h	10t	1.200h	36t
Total	1.800h	1.200	800h	+4t (20%)	3.800h	114t
			1.000h	+4t (20%)	4.000h	120t
			1.200h	-----	4.200h	126t

Nesse sentido, cabe destacar as seguintes orientações a serem observadas na elaboração da matriz de cada curso:

- Correspondência dos componentes curriculares da Educação Profissional Técnica do EMI com o respectivo curso subsequente (com base na Matriz Curricular dos cursos Subsequentes aprovada pela DDE em 2019/2021. Caso a UE não tenha em seus arquivos a referida Matriz Curricular, deverá solicitar através do e-mail faetecdde@gmail.com);
- Matrizes Curriculares deverão ser organizadas por curso;
- Distribuição em cada etapa dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, conforme consta na planilha do Excel, em anexo;
- Podem ser realizadas adequações de tempos entre as etapas, no entanto, mantendo a terceira etapa com máximo de 36 tempos anuais e buscando equilíbrio na distribuição dos tempos nas duas primeiras etapas, considerando ainda a possibilidade de Certificação Intermediária;
- Todos os cursos devem, obrigatoriamente, contemplar os componentes curriculares **“Psicologia das Relações Humanas”**, **“Segurança, Meio Ambiente e Saúde”**, **“Gestão e Empreendedorismo”** e **“Projeto Final”**;
- Somente nos cursos de **1000h** e de **800h** haverá a possibilidade de acréscimo de até 20% na carga horária referente à Formação Técnica Profissional, passando a ter 1200h e 960h, respectivamente. Neste caso, opcionalmente, se houver interesse, poderão ser oferecidos 4 tempos semanais a mais, com a possibilidade de serem alocados a partir da seguinte forma:
 - Cursos de 1000h, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos técnicos (CNCT):
 - 1º ano - 40 tempos;
 - 2º ano - 46 tempos;
 - 3º ano - 34 tempos;

- Cursos de 800h, de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos técnicos (CNCT)::

- 1º ano - 38 tempos;
- 2º ano - 44 tempos;
- 3º ano - 32 tempos.

- **Aprofundamento:**

- 1) O componente curricular “Aprofundamento Aplicado à Formação Técnica” poderá ser composto por conhecimentos específicos da área técnica do curso e/ou por conhecimentos de conteúdos de componentes curriculares da formação geral que agreguem valor para a formação técnica dos estudantes;
- 2) Considerar o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a escolha dos componentes curriculares que estão distribuídos por áreas de conhecimento da Formação Geral;
- 3) O componente curricular “Projeto de Vida” será oferecido nos três anos de escolaridade;

- **Eletivas:**

Vale ressaltar que, poderão ser oferecidos componentes curriculares **eletivos**, de acordo com a disponibilidade de carga horária docente na unidade e com autorização prévia da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica (DDE). No entanto, não serão de caráter obrigatório para os estudantes e não entrarão no cômputo dos componentes curriculares obrigatórios para a conclusão do curso. Contudo, sua carga horária será considerada como enriquecimento curricular, que constará no campo de observação do histórico escolar do estudante, quando concluído com êxito. Sugere-se, especificamente, Espanhol considerando a importância de uma segunda língua e a possibilidade de incorporação após sua retirada da BNCC diante da alteração da LDB (estabelecida pela Lei nº 13.415, de 2017). E, quando houver interesse pedagógico, a possibilidade de oferecimento

de componente curricular técnico de acordo com o perfil profissional do curso técnico.

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante. **(Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018)**

Diante do exposto, é necessário que sejam respeitadas tais orientações para atualização da matriz curricular. Lembrando que a equipe de Supervisão Educacional/DDE está à disposição em caso de dúvidas e/ou para maiores esclarecimentos.

Considerando as orientações elencadas e com base na referência de matriz que segue em anexo, solicitamos o encaminhamento, **impreterivelmente**, até o dia **14/07/21**, para o e-mail faetecdde@gmail.com, de sugestão da matriz curricular de cada curso técnico ofertado pela unidade escolar.

No segundo momento, para os cursos oferecidos em mais de uma U.E. serão realizadas reuniões com Coordenadores(as) Técnicos, Coordenadores(as) de Área e Supervisão Educacional, a fim de definir a versão final da matriz.

Atenciosamente,


Márcia Cristina Pinheiro Farinazo
Diretora DDE
ID 3995522-2

ANEXOS:**Referências Bibliográficas:**

LEGISLAÇÃO	MATERIA	CONSULTA
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atualizada pela lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_
Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Altera as Leis nº 9.394/1996 e , nº 11.494/2007 e outras legislações.	www.planalto.gov.br
BNCC	Estabelece uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica	<u>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa Ensino Médio - Ministério da Educação (mec.gov.br)</u> Documento homologado pela Portaria nº1570, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, seção I, pág.146
Portaria FAETEC nº533 de 21 de setembro de 2018	Dispõe sobre a autorização, implantação e extinção de cursos de Educação Profissional Técnico de Nível Médio, no âmbito das Unidades de Ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, e dá outras providências.	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 26/09/2018, seção I, página 15
Resolução CNE/CEE nº3, de 21 de novembro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Diário Oficial da União de 22/11/2018, Seção 1, página 21.

Portaria nº1.432, de 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.	Diário Oficial da União de 05/04/2019.Seção 1, página 94.
Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2020	Disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral.	http://cnct.mec.gov.br/
Deliberação CEE nº388/2020	Fixa normas para autorização de funcionamento e encerramento de atividades das instituições de ensino presencial da educação básica integrantes	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, de 21 de dezembro de 2020,fls,149

	do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro, em todas suas etapas, e modalidades,e dá outras providências.	
Resolução CNE/CP nº01, de 5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	Diário Oficial da União de 06/01/2021.Seção 1, página 19.
LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm
DOCUMENTOS	MATERIA	CONSULTA
Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica/Técnica da Rede FAETEC	Nortear as diretrizes administrativo-pedagógicas e orientar as práticas que permeiam o cotidiano escolar.	Regimento Escolar de 20/12/2019
Consed 2020	Coletânea de Materiais sobre o Novo Ensino Médio e estrutura curricular	www.consed.gov.br/gt-ensino-medio/ sobre-a-frente-do-curriculo

ANEXO V



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Fundação de Apoio à Escola Técnica
Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica / DDE

À DIF,
C. C. à FAETEC Marechal Hermes,
C. V. à Requerente,

O presente processo trata de pedido de relotação da servidora, **Cristina Fernandes Lopes, ID 578756-4, Professor I de Espanhol - 20h**, da FAETEC Marechal Hermes para ETE Oscar Tenório.

Informamos que não registramos carência de Espanhol na unidade pretendida, porém temos carência de Língua Portuguesa para o ano letivo de 2025.

Solicitamos que a Requerente se manifeste quanto o interesse de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa.

Atenciosamente,

Márcia Cristina Pinheiro Farinazo
Diretora da DDE
ID 3995522-2

Rio de Janeiro, 28 de novembro de 2024



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Cristina Pinheiro Farinazo**, em 28/11/2024, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 2º, § 1º, da Lei nº 11.127/2005 e 29º do Decreto nº 48.209 de 19 de setembro de 2024.



Este documento pode ser conferido no site http://sei.ri.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao=66&id_documento=177, informando o código verificador e o código CRC.

Referência: Processo nº SEI-260005/012806/2024

SEI nº 88272306

Rua Clarimundo de Melo, 847, - Bairro Quintino, Rio de Janeiro/RJ, CEP 21311-280 Telefone: 2332-4106 -
faetec.rj.gov.br Despacho de Encaminhamento de Processo 88272306 SEI SEI-260005/012806/2024 /
pg. 1

ANEXO VI



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Fundação de Apoio à Escola Técnica

CI DDE / FAETEC nº 124/24

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2024

RELOTAÇÃO DE SERVIDORES - CORPO DOCENTE / TÉCNICO PEDAGÓGICO

1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR

NOME DO SERVIDOR			
Cristina Fernandes Lopes			
MATRICULA / ID	VÍNCULO	QUADRO EFETIVO [X]	CONTRATADO A PRAZO DETERMINADO []
ID 578756-4			
CARGO(S)	C.H. (semanal)		
Prof. I – Espanhol (irá atuar em Língua Portuguesa)	20 h		
LOTAÇÃO			
FAETEC Marechal Hermes			

2 - RELOTAÇÃO

De:	Para
FAETEC Marechal Hermes	ETE Oscar Tenório
Com validade a contar de:	Referência (documentos):
03/02/2025	SEI-260005/012806/2024

3 – A ETEOT com vistas à Diretoria Administrativa – DAD, para regularizações por parte da Divisão de Recursos Humanos – DIVRH.

Comunicamos que a relação acima encontra-se devidamente autorizada, cabendo ao(s) servidor(a) em referência registrar exercício de forma imediata, na nova Unidade de lotação, que regulariza a situação funcional mediante CPT e inclusão em MCF.

Identificação da Diretoria Educacional	Data	Assinatura (nome: assinatura: rubrica)
	18/12/24	Cristina P. F. Faetec

C.C.: _____

Ciência do Servidor (Nome / Matricula / Assinatura / Data)

Cristina F. Lopes

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA / TÉCNICA (DDE)

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-281 - Quintino Bocaiuva - Rio de Janeiro RJ -

(21) 2332-4106 / 2332-4107 / 2332-4060 / dde@faetec.rj.gov.br



Secretaria de
Ciência, Tecnologia
e Inovação



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO

ANEXO VII

À PRESIDÊNCIA DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Ao Exmo. Senhor Presidente Rômulo Massacesi

CARTA OFICIAL DOS PROFESSORES DE ESPANHOL DA REDE FAETEC

Os professores de Língua Espanhola da FAETEC e a comunidade escolar demonstramos, nesta carta, enorme preocupação com o futuro do ensino do idioma Espanhol em nossa rede. O ensino do Espanhol, após o processo de redemocratização de nosso país, foi incluído, obrigatoriamente, no currículo escolar do Ensino Médio do Rio de Janeiro por meio da Lei Estadual nº 2.447/ 95 nos Ensinos Fundamental II e Médio. No ano seguinte, foi publicada a LDBEN nº 9.394/96 que determinava no parágrafo quinto do artigo 26º, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna (LEM) a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental II. Embora a LDBEN de 1996 não determinasse a LEM que deveria ser ensinada, os acordos políticos e econômicos entre os países de língua espanhola e o Brasil intensificaram as políticas de promoção desse idioma.

As conquistas não cessaram. Em 1999, foi aprovada a Lei Municipal nº 2939/99, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola em toda a Educação Básica na rede municipal do Rio de Janeiro. E em 2005, foi sancionada a Lei nº 11.161, conhecida como a "Lei do Espanhol" que dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta deste idioma em todas as escolas públicas e nos Centros de Ensino de Língua Estrangeira federais. Assim, os cursos livres e as escolas da rede privada, que nesta época ofereciam apenas o Inglês, passaram a ofertar o Espanhol.

Nesse sentido, vale ressaltar que a FAETEC já se adiantava nesse panorama desde 1998, ofertando as duas línguas estrangeiras, inglês e espanhol, em todas as suas escolas técnicas (ETEs) e cursos profissionalizantes (CETEPs e CVTs), e regularizando a oferta das mesmas desde 2007, de maneira que, atualmente, todas as suas Unidades de Ensino ofertam a língua espanhola e a maioria faz a divisão dos idiomas pela escolha do aluno.

A ascensão da Língua Espanhola está fundamentada em uma abordagem linguística mercantil, ou seja, a aprendizagem desse idioma se constitui em uma poderosa ferramenta

política e econômica para quem o domine. Além disso, seu conhecimento atribui vantagens socioculturais, em outros termos, diminui as desigualdades e favorece a atuação crítica e ampla no mundo atual. A expansão comercial entre Brasil e países latino-americanos falantes de espanhol fez com que diversas empresas e instituições espanholas se instalassem no Brasil, como a Tenaris e a Ternium (siderurgia), a Telmex, a Telefônica, a Vivo (TELECOM), o grupo Bimbo (alimentos), a ISA - Interconexión Eléctrica S.A, a Mexichem (petroquímica) e outras, ampliando a oferta do mercado de trabalho e a consequente absorção imediata dos técnicos formados especialmente pela rede FAETEC.

Os dados fornecidos pelo Ministério do Turismo afirmam que 46% dos turistas que chegam ao nosso país são originários da América do Sul. Além disso, o Espanhol é a terceira língua mais usada na comunicação via Internet e ocupa a segunda posição como língua de interação nos Estados Unidos.

Enquanto na Europa e na Hispanoamérica se estudam ao menos duas Línguas Estrangeiras e nos países mais desenvolvidos do mundo como Estados Unidos, França, Canadá e Finlândia, entre outros, proporcionam o ensino e a aprendizagem de Espanhol, nosso país caminha em direção contrária.

Acreditamos no plurilinguismo, em sua importância na formação crítica e reflexiva e de sua contribuição no letramento dos alunos. Não compreendemos a perda de espaço, na Rede FAETEC, de um idioma falado em mais de 20 países, considerado a segunda língua internacional e língua oficial em fóruns políticos da ONU, UNESCO, UE e MERCOSUL.

Sendo assim, fundamentados no propósito de uma Escola Técnica de qualidade, que ofereça formação profissional completa para atender às demandas sociais e mercantis, na Lei Estadual nº 2.447/95, na Lei Municipal nº 2939/99, ambas em vigor no Estado e Município do Rio de Janeiro, na Constituição Estadual de 1989 que rege o Estado do RJ conforme estabelece a redação da Constituição Federal de 1988:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]

Parágrafo único. 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, 1988)

Solicitamos que a Lei Estadual nº 2.447/ 95 continue a ser cumprida, isto é, que a Língua Espanhola permaneça na Matriz Curricular do Ensino Médio de toda a Rede FAETEC em consonância com argumentos acima descritos e buscando uma real integração com os povos latino-americanos como versa nossa Constituição.

E em atenção ao texto da Lei nº 9.394/1996, atualizada até junho de 2018, de acordo com a Lei nº 13.415, de 16/02/2017:

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: [...] § 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)

Consideramos, portanto, que não há nenhum impedimento da oferta da Língua Espanhola na Matriz Curricular, mesmo sendo o inglês a língua estrangeira obrigatória, garantindo ao aluno a LIBERDADE DE APRENDER, a AUTONOMIA e o PROTAGONISMO na aquisição de idiomas.

Para tanto, os professores de espanhol fazem duas propostas de funcionamento da língua espanhola, de maneira que o aluno da Rede tenha a oferta dos dois idiomas, espanhol e inglês na Matriz Curricular. Na proposta do Novo Ensino Médio a língua inglesa aparece com 4 tempos, sendo 2 tempos no 1º ano e 2 tempos no 2º ano.

Na proposta da DDE, a língua inglesa está com 6 tempos no total, sendo 2 tempos para cada ano. A Diretoria ainda deixou 4 tempos a escolha dos cursos técnicos. Discussão que acontecerá nos meses de setembro e outubro, com exceção do Curso Técnico de Enfermagem, cuja reunião ocorreu dia 15/08.

A nossa primeira proposta é que esses 4 tempos restantes sejam ofertados à língua espanhola. A segunda proposta é que a língua inglesa seja ofertada com 4 tempos, como apresentada no Novo Ensino Médio e a língua espanhola teria 4 tempos também, contando com os dois de inglês e dois restantes da proposta da DDE.

Destacamos que os Estados do Rio Grande do Sul, através do movimento #FicaEspanhol, da Paraíba e de Rondônia se mobilizaram pela permanência da Língua Espanhola no currículo escolar e obtiveram êxito. O movimento se estendeu a outros Estados que aguardam aprovação de seus projetos de lei.

Concluimos esta carta, otimistas, em razão da certeza de estarmos todos caminhando no sentido do progresso e informamos que estamos abertos ao diálogo para a viabilização de nossa solicitação para que nossa comunidade escolar seja contemplada com um ensino de línguas que valorize a pluralidade e a qualidade.

Professores de Espanhol da Rede FAETEC.