

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

CYNTHIA BORGES FERNANDES SALVATO

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS FINALIDADES
EDUCATIVAS DA BNCC E DC-GO**

Inhumas, GO
Fevereiro, 2025

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS - UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

CYNTHIA BORGES FERNANDES SALVATO

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS FINALIDADES
EDUCATIVAS DA BNCC E DC-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Centro Universitário Mais - UNIMAIS como pré-requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos (L2 – ECTPP).

Orientadora: Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni

Inhumas, GO
Fevereiro, 2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA – UniMais

S1821

SALVATO, Cynthia Borges Fernandes
A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
FINALIDADES EDUCATIVAS DA BNCC E DC-GO. Cynthia Borges Fernandes Salvato–
Inhumas: UniMais, 2025.

120 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais,
Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Língua Inglesa; 2. Ensino Médio; 3. BNCC; 4. DC-GO; 5. Finalidades
educativas; 6. Neoliberalismo. I. Título.

CDU: 37

CYNTHIA BORGES FERNANDES SALVATO

**A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
FINALIDADES EDUCATIVAS DA BNCC E DC-GO**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 17/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni
Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais - UniMais

Prof. Dr. Daniel Junior de Oliveira
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais- UniMais

Profa. Dra. Cirlene Pereira dos Reis Almeida
Membro Convidado Externo
Universidade Estadual de Goiás - Campus Uruaçu

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me manter firme no propósito de realizar este estudo em meio aos diversos desafios pessoais, profissionais e acadêmicos encontrados ao longo desta trajetória.

À minha família, pelo apoio e compreensão na minha ausência junto a vocês neste período de estudo.

À minha mãe, pelo suporte financeiro dado, sem o qual, não seria possível a realização deste sonho.

À orientadora, Dra. Lucineide M. de L. Pessoni, pela paciência e dedicação com a qual acompanhou-me durante o processo, oferecendo-me indicações do melhor caminho a ser seguido. Eu não poderia ter tido uma orientadora melhor!

Aos professores doutores, Daniel Junior de Oliveira e Cirlene Pereira de R. Almeida, pela disponibilidade em fazer parte das bancas de qualificação e defesa desta dissertação. Obrigada pelo olhar acurado que trouxe maior qualidade a este estudo.

Aos professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UniMais, pela valorosa contribuição em minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, que juntos sorrimos, desesperamos, choramos e, antes de tudo, fomos suporte um para os outros. Não os esquecerei!

À minha parceira de atividades no mestrado, Talita Jacinto de Castro Lopes, por estar comigo em todas as exigências requeridas pelos docentes. Sua força jovem, seriedade e comprometimento me contagiaram e ajudaram-me a prosseguir.

Aos amigos e colegas, que me incentivaram com palavras e ações para que este mestrado se concretizasse.

À colega de profissão, Professora Ms. Fabiana Cristina Pessoni Albino, que cuidou tão bem da redação desta dissertação, não apenas corrigindo, como também, sugerindo uma reescrita de qualidade em algumas partes do texto.

A todas essas pessoas mencionadas, minha enorme gratidão, sem vocês nada seria possível.

RESUMO

Esta pesquisa está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais - PPGE/UNIMAIS, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos (L2 – ECTPP), e tem como tema a Língua Inglesa no Ensino Médio. A questão problema levantada para a efetivação do estudo é: como estão definidas as finalidades educativas no ensino da Língua Inglesa na BNCC e DC-GO e suas implicações no processo ensino aprendizagem no Ensino Médio? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como estão definidas as finalidades educativas no ensino da Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do estado de Goiás (DC-GO), bem como, suas implicações no processo ensino aprendizagem da última etapa da educação básica. A partir desse objetivo foram traçados os objetivos específicos que são: 1) contextualizar historicamente e metodologicamente a implementação do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, com ênfase, a partir da 1ª LDB nº 4024 de 1961 até a atual LDB nº9394 de 1996; 2) discutir a base conceitual de Finalidades Educativas Escolares no contexto neoliberal e seus efeitos na definição deste conceito, 3) analisar o processo de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO e as finalidades educativas da Língua Inglesa nestes documentos, e suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. O método de investigação se aproxima do materialismo histórico-dialético. Os procedimentos metodológicos foram pautados na pesquisa bibliográfica referentes ao objeto de pesquisa e na análise documental da BNCC e DC-GO. A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se a contextualização histórica e metodológica do ensino de LE no Brasil. No segundo, evidencia-se a base conceitual de finalidades educativas escolares no contexto neoliberal e seus efeitos na definição deste conceito. E, no terceiro, o processo de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO e as finalidades educativas da Língua Inglesa nestes documentos, e suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio. No decorrer da pesquisa foi possível identificar que as finalidades educativas do ensino de inglês no Ensino Médio, conforme estabelecidas pelos documentos oficiais, estão intimamente ligadas à lógica neoliberal e preceitos da globalização, e revela uma disposição à mercantilização do conhecimento e valorização da tendência utilitarista da educação. Os documentos oficiais analisados estão em comum acordo com essa visão e tem como principal objetivo preparar o aluno da última etapa da educação básica para o mercado de trabalho, o que acaba por reduzir o ensino do idioma a uma *commodity*, com a esperança de ascensão profissional e social no futuro. Essa perspectiva de finalidade educativa do ensino da Língua Inglesa impossibilita o desenvolvimento do educando no processo ensino aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino Médio. BNCC. DC-GO. Finalidades educativas. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education – Academic Master's Degree of Centro Universitário Mais - PPGE/UNIMAIS, in the research line Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes (L2 – ECTPP), and has as its theme the English Language in High School. The problem question raised for the implementation of the study is: how are the educational purposes defined in the teaching of the English Language in the BNCC and DC-GO and their implications in the teaching-learning process in High School? The general objective of the research is to analyze how the educational purposes are defined in the teaching of the English Language in the National Common Curricular Base (BNCC) and Curricular Document of the state of Goiás (DC-GO), as well as their implications in the teaching-learning process of the last stage of basic education. Based on this objective, the following specific objectives were outlined: 1) to contextualize historically and methodologically the implementation of English language teaching in Brazilian schools, with emphasis on the period from the 1st LDB nº 4024 of 1961 to the current LDB nº 9394 of 1996; 2) to discuss the conceptual basis of School Educational Purposes in the neoliberal context and its effects on the definition of this concept; 3) to analyze the process of elaboration and implementation of the BNCC and DC-GO and the educational purposes of the English language in these documents, and their implications for teaching and learning in high school. This is a qualitative research approach. The research method approaches dialectical historical materialism. The methodological procedures were based on bibliographic research related to the research object and on documentary analysis of the BNCC and DC-GO. The dissertation is organized into three chapters. The first presents the historical and methodological contextualization of FL teaching in Brazil. The second section presents the conceptual basis of school educational purposes in the neoliberal context and its effects on the definition of this concept. The third section presents the process of elaboration and implementation of the BNCC and DC-GO and the educational purposes of the English language in these documents, and their implications for teaching and learning in high school. During the research, it was possible to identify that the educational purposes of teaching English in high school, as established by official documents, are closely linked to neoliberal logic and precepts of globalization, and reveal a disposition towards the commodification of knowledge and the valorization of the utilitarian tendency of education. The official documents analyzed agree with this view and have as their main objective to prepare students in the last stage of basic education for the job market, which ends up reducing language teaching to a commodity, with the hope of professional and social advancement in the future. This perspective of the educational purpose of teaching the English language makes it impossible for students to develop in the teaching and learning process of high school students.

Keywords: English. High School. BNCC. DC-GO. Educational purposes. Neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIF - Agência Internacional de Fomento

ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil

ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd: Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação CEE-GO: Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás CFI - Corporação Financeira Internacional

CNE: Conselho nacional de educação

Consed: Conselho Nacional dos Secretários de Educação CREs: Confederações Regionais de Ensino

DC-GO: Documento Curricular do Estado de Goiás

DC-GOEM: Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio DCN - Diretriz Curricular Nacional

DCNEM - Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

ENPLE - Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas EPT: Educação Profissional e Técnica

FE - Finalidades educativas

FEE - Finalidades educativas escolares FGB: Formação Geral Básica

FHC - Fernando Henrique Cardoso FMI - Fundo Monetário Internacional GT: Grupo de Trabalho

ICSID - Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos IFS: Itinerários Formativos

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

LE - Língua Estrangeira LE - Língua Estrangeira

LEM - Língua Estrangeira Moderna LI - Língua Inglesa

LI - Língua Inglesa

MEC - Ministério da Educação e Cultura MIC: Movimento de Imersão Curricular

MIGA - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais MP: Medida Provisória

NEM: Novo Ensino Médio

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCEM -
Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OIs - Organismos Internacionais

OMS - Organização Mundial de Saúde ONU - Organização das Nações Unidas

PCN – LE - Parâmetro Curricular Nacional Língua Estrangeira PCN - Parâmetro
Curricular Nacional

PCNEF - Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Fundamental PCNEM -
Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio

PL: Projeto de Lei

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProBNCC: Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum PT -
Partido dos Trabalhadores

SEDUC-GO: Secretaria de Estado de Educação de Goiás Undime: União Nacional
dos Dirigentes Municipais de Educação

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

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONTEXTO HISTÓRICO E METODOLÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL...19	19
1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024 /61.....	21
1.2 Lei nº 5692 de 1971	23
1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96.....	29
1.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.....	32
2 PRINCÍPIOS DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	38
2.1 O fenômeno da globalização.....	38
2.2 Neoliberalismo, globalização e educação.....	42
2.2.1 Categorias do neoliberalismo: liberdade, individualidade e igualdade.....	55
2.3 Efeitos do neoliberalismo e globalização na definição das finalidades educativas escolares.....	57
2.3.1 Finalidades educativas escolares (FEE): o que são, a que se destinam?.....	58
2.3.2 Relação entre finalidades educativas escolares, concepções pedagógicas e currículo.....	62
3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DC-GO: AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA LÍNGUA INGLESA NESTES DOCUMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO.....	66
3.1 Elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC).....	66
3.1.1 As tentativas de reforma do Ensino Médio.....	72
3.1.2 Elaboração e implementação do Documento Curricular do estado de Goiás – (DC-GO).....	79
3.1.3 A Língua Inglesa na BNCC no Ensino Médio.....	84
3.2 BNCC e DC-GOEM: finalidades educativas do ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio.....	87
3.3 Ensino aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema a Língua Inglesa no Ensino Médio, e busca identificar e analisar como estão definidas as finalidades educativas no ensino desse componente curricular na Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular do estado de Goiás, e suas implicações no processo ensino aprendizagem nessa etapa da educação básica.

A história da educação brasileira tem mostrado os impasses vividos pela escola em relação à sua funcionalidade e propósito de existir. Essas questões, que estão relacionadas à formação do conhecimento cultural e científico, interferem direta e indiretamente na formação de cidadãos que lutam pelos seus direitos com vistas à transformação na sociedade na qual estão inseridos, ou que apenas reproduzem as desigualdades sociais.

Não há como discutir os problemas da educação sem considerar as finalidades educativas escolares subjacentes a ela. Segundo Libâneo (2019, p.33), é “a educação escolar um dos principais temas na definição de finalidades educativas”, pois define diretrizes basilares que norteiam as políticas públicas e, por conseguinte, a elaboração dos currículos e sua forma de funcionamento nas escolas (Libâneo, 2019).

O ensino da Língua Inglesa (LI) no Brasil é atravessado por vários obstáculos que dificultam tanto a ação do professor quanto o aprendizado dos alunos. Muitas dessas dificuldades são crenças que vão se apoderando da consciência das pessoas e gerando percepções como: “[...] não se aprende LE¹ nas escolas regulares” (Paiva, 2003, p.56).

Na realidade, diversos problemas impossibilitam o ensino aprendizagem da LI nas escolas públicas brasileiras: a carga horária reduzida, o número elevado de alunos em sala, a vulnerabilidade das famílias dos aprendizes (que gera uma desmotivação pela aprendizagem da língua), a deficiência na formação acadêmica e falta de capacitação contínua dos professores desse idioma, a defasagem salarial dos docentes, a qual os leva ao desinteresse na prática pedagógica, entre outros entraves. Tudo isso contribui para o cenário em que se encontra o ensino da LI nas instituições públicas de educação básica do país.

¹ Língua Estrangeira.

Diante dessa problematização, como exposto, o ensino da Língua Inglesa não se ausenta dessa realidade da educação brasileira e sofre as consequências advindas dela. Em um mundo plural e globalizado, voltado para a cultura da performatividade, aumenta-se a demanda pela proficiência do Inglês pelo seu *status* de Língua Franca. Esse termo se refere a “uma língua que serviria de contato entre falantes de diferentes línguas maternas oriundos de contextos diversificados [...], serviria como uma língua fronteiriça, por exemplo” (Santana; Kupske, 2020, p.160).

Assim, é preciso compreender o que as diretrizes curriculares que norteiam os sistemas de ensino têm considerado como relevantes ao ensino do Inglês nas escolas. Com efeito, a questão de investigação deste estudo se apresenta da seguinte forma: como estão definidas as finalidades educativas no ensino da Língua Inglesa na BNCC e Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e quais suas implicações no processo ensino aprendizagem no Ensino Médio? Essa questão surgiu do fato de que, são os alunos advindos dessa etapa da educação que deixarão a escola para enfrentar o mercado de trabalho e o mundo de forma mais ampla.

Desse modo, é importante analisar o ensino da Língua Inglesa na última etapa da educação básica, buscando discutir as finalidades educativas explícitas e implícitas que estão presentes nos documentos oficiais - nacional e estadual, e como isso repercute no processo de ensino aprendizagem do Ensino Médio.

O interesse em pesquisar este tema com esta problematização, primeiramente, vem da minha experiência em ensinar a Língua Inglesa no Ensino Médio da escola pública, por quase 25 anos. Em meados de 2018, as escolas estaduais passaram a adotar a BNCC como norteadora das DC-GO a serem seguidas. Ao estudá-las para que pudesse ministrar minhas aulas no Ensino Médio, pude perceber que muito do que estava nos documentos se confrontava com as reais condições existentes na escola. Percebi, também, muitas perdas e ambiguidades com a disciplina Língua Inglesa junto às propostas do novo parâmetro curricular. Isso me inquietou e me levou a querer estudar mais.

A partir daí, tem-se o segundo interesse nesta pesquisa. Ao começar a fazer o mestrado em educação me deparei com temas interessantes que me despertaram para questões que permeiam a educação e minha prática pedagógica, como exemplo, sobre o tema finalidades educativas. Então, por que não as investigar nos documentos oficiais sobre a Língua Inglesa? E, com base nessas observações, foi elaborado o projeto de pesquisa que deu origem a essa dissertação.

Essas inquietações mencionadas acima, as quais me motivaram a realizar este estudo, apontam para a importância de considerar propostas para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, contribuindo com outros profissionais da área que, assim como eu, se questionam e buscam melhorar sua prática docente. Além disso, acredita-se que uma pesquisa sobre um tema relevante contribui para o crescimento do diálogo acadêmico neste campo do saber.

O objetivo geral deste estudo é analisar as finalidades educativas subjacentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do estado de Goiás para o Ensino Médio (DG-GOEM), em específico, ao ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio, e suas implicações no processo ensino aprendizagem nessa etapa da educação básica. A partir dele, foram traçados três objetivos específicos que são: contextualizar historicamente e metodologicamente a implementação do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, com ênfase, a partir da 1ª LDB 4024 de 1961; discutir a base conceitual de Finalidades Educativas Escolares no contexto neoliberal e seus efeitos na definição deste conceito; e, analisar o processo de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO e as FE da LI nestes documentos, bem como, suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio.

Desse modo, é importante evidenciar como foram estabelecidas as escolhas metodológicas desta pesquisa. Bressan e Brzezinski (2022) refletem sobre o ato de pesquisar, o qual está relacionado à apresentação e inquirição da estrutura de um determinado objeto consoante aos elementos que o compõem, tais como: a fundamentação teórica, os caminhos metodológicos e os instrumentos científicos utilizados. A partir daí, é possível conhecer a realidade que se pensa e que se interpreta, a qual se realiza como o produto da combinação entre o pensamento com a realidade. A base teórica tanto apoia as análises dos dados colhidos pelo pesquisador quanto dialoga com seu verdadeiro objetivo de construir significados mais atuais (Bressan; Brzezinski, 2022).

Partindo desta premissa, percebe-se que o presente estudo se orienta pela aproximação da abordagem do materialismo histórico-dialético, que afirma haver uma relação entre sujeito e objeto, no que se refere à construção do conhecimento. “Não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido” (Franco, 2011, p. 200). Essa relação possibilita analisar a essência do objeto em suas manifestações históricas e sociais, juntamente com o contexto e as relações que se estabelecem a partir dele, contribuindo para a formação deste objeto.

Na abordagem materialista é possível identificar o conhecimento científico como um produto da história e do trabalho humano no desenvolvimento da sociedade. A historicidade é uma categoria fundamental, pois destaca que todos os fenômenos devem ser entendidos a partir de seu contexto histórico próprio.

Outra categoria da abordagem adotada na construção desta pesquisa é a da totalidade, que também é constituída pela esfera social e histórica. A totalidade é considerada como um todo interligado em que cada parte deve ser compreendida em relação ao todo. Em sua gênese, esta categoria procura responder sobre o que é a realidade (Bressan; Brzezinski, 2022). A noção de realidade, independente da consciência, está imbricada à noção de totalidade, ambas se misturam e se completam. Portanto, a realidade “é a categoria mais geral que organiza [...] noções de história, de ser humano, de sujeito, de objeto; é entendida como totalidade, concreticidade e visão de mundo” (Carlotto; Machado, 2021, p. 5).

Desse modo, ao investigar o objeto de pesquisa em sua totalidade, como já mencionado anteriormente, do todo para as partes e vice-versa, busca-se ao final do processo investigativo, a transformação da realidade anteriormente apresentada na esfera do conhecimento e na esfera histórica e social. Neste movimento dialético do conhecimento da realidade,

[...] o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 2000, p. 81).

Neste estudo, a priori, a realidade apresentada se configura nos documentos oficiais analisados – Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular do estado de Goiás - Língua Inglesa, haja vista que é a partir deles que acontece a discussão e análise das finalidades educativas escolares, explícitas e implícitas, presentes nos documentos.

Segundo Triviños (1987), no processo de transformação existem elementos que são contrários e que estão em interação constantemente, e é esta contradição a força motriz do movimento das mudanças dos fenômenos.

A abordagem utilizada neste estudo interessa-se pela luta dos contrários e as transformações da sociedade ao longo da história. Com efeito, os elementos sociais, políticos e econômicos são importantes como fonte de averiguação que irão, possivelmente, instigar as transformações necessárias à sociedade (Triviños, 1987).

Franco (2011) evidencia que ao considerar o modelo dialético para as pesquisas educacionais é importante atentar que esse método possibilita a compreensão do fenômeno educacional e seus enredamentos. Isto porque, os estudos de enfoque dialético exigem que o pesquisador penetre na dialética da realidade social, entenda e acompanhe o processo da movimentação do sujeito que constrói sua realidade; esteja aplicado à produção do saber da prática social dos indivíduos; e, como consequência, atente para as mudanças que esses processos vão produzindo nos homens e nas condições, também, em modificação.

Para a autora, o pesquisador que adota a abordagem dialética em pesquisas educacionais:

[...] deverá estar atento para realizar as interpretações em contexto; para perceber as mediações do particular com a totalidade; para perceber a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico; deve saber respeitar as sínteses provisórias de saber que vão se constituindo. Será preciso saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem se mostrar adequados à busca da complexidade do concreto e saber, com recurso da teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo (Franco, 2011, p. 200-201).

Quanto à natureza, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Segundo os autores,

Entende-se que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Tuzzo; Braga, 2016, p.142).

Esta abordagem tem como uma de suas características o fato de os dados coletados serem descritivos, na maioria das vezes. Esse tipo de pesquisa é interpretativa, assim como nesse estudo, em que são analisados dois documentos oficiais, por meio de descrições neles inseridas. Somando-se a esta característica, evidencia-se a compreensão de que a análise dos dados, na pesquisa qualitativa, inclina-se a um processo indutivo, no qual as ideias se constituem e se solidificam basicamente a partir da investigação dos dados, ou seja, um mecanismo de baixo para cima (Ludke; André, 1986).

No que se refere à pesquisa qualitativa, os procedimentos metodológicos requeridos para o estudo foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

Segundo Gil (1994 apud Lima; Miotto, 2007), a pesquisa bibliográfica traz a possibilidade de vasto alcance de informações e viabiliza o emprego de dados dispersos em inúmeras publicações, colaborando, inclusive, na construção ou na definição mais adequada do quadro conceitual, o qual o objeto de estudo aventado está envolvido.

Lima e Miotto (2007) alertam para o cuidado que o pesquisador deve tomar ao se utilizar de uma pesquisa bibliográfica, pois, esta requer atenção contínua quanto aos objetivos traçados e aos delineamentos que envolvem a pesquisa “para que a vigilância epistemológica aconteça” (Lima; Miotto, 2007, p.40).

A pesquisa bibliográfica deste estudo possibilitou a apreciação e argumentação sobre as finalidades educativas escolares, para posteriormente relacioná-las ao ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio a partir dos documentos curriculares oficiais. Desse modo, a análise das finalidades educativas escolares possibilita o reconhecimento das diretrizes e contradições que se estabelecem na efetivação das ações prescritas nesses currículos oficiais.

Para a realização deste estudo, foi feita a pesquisa bibliográfica nas áreas da educação e linguística aplicada, no período de 1990 a 2024, referentes ao contexto histórico e metodológico do ensino da Língua Inglesa com foco nas LDBs, ao estudo das finalidades educativas escolares, sobre a implementação de documentos oficiais curriculares e o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Com efeito, segundo Batista (2016), a temática envolvendo a LI tem suscitado o interesse de pesquisadores na academia em ambas as áreas. E, as conclusões a que chegam em seus estudos, demonstram que tanto alunos quanto professores acreditam que aprender um idioma, como o Inglês, é algo indispensável na sociedade globalizada em que vivem, oportunizando melhores condições de vida àquele que detém esse saber, ou até mesmo no auxílio da compreensão do cotidiano. Assim, “o inglês [...] é visto como um produto que se adquire para adquirir outro(s) produto(s)” (Batista, 2016, p. 90).

Para a autora, a forte influência da cultura estadunidense e sua ampla propagação pelos cidadãos norte-americanos, possivelmente, é a fonte dessa percepção. Como consequência, o Inglês ser a língua majoritária divulgada nos trabalhos científicos e acadêmicos, nas mídias impressas e digitais, no cinema, na indústria fonográfica, por exemplo. E, acrescenta que:

Poderosas empresas norte-americanas estabelecidas como verdadeiras estruturas de poder, com suas relações econômicas marcadas pelo neoliberalismo – que defende a busca incessante pelo lucro – ditam as regras do mundo capitalista influenciando o comportamento dos sujeitos em escala global, implantando uma necessidade de aprender inglês para melhor compreensão e autonomia nas relações econômicas e culturais que perpassam as nações. Dessa maneira, o discurso neoliberal se estabelece subjacente aos processos de ensino/aprendizagem/uso de inglês na sociedade brasileira (Batista, 2016, p. 90-91).

Percebe-se, portanto, a relevância e utilidade das produções acadêmicas e científicas das áreas da Educação e da Linguística Aplicada no desenvolvimento do processo de escrita dessa dissertação.

Para a concretização do estudo que se segue, foram utilizados livros impressos e digitais, periódicos científicos, teses e dissertações, com o auxílio de busca em bibliotecas digitais como na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e banco de dados da CAPES.

O segundo procedimento metodológico que conduziu esta pesquisa foi a análise documental. Para os autores, ela é considerada como uma metodologia de investigação científica que “utiliza procedimentos técnicos e científicos para examinar e compreender o teor de documentos [...], e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (Lima Junior *et al.*, 2021, p.38).

Para Evangelista (2012), os documentos são considerados história, tendo em vista que não existe pesquisa que se distancie dos projetos históricos que manifesta. Utilizá-los no desenvolvimento de uma dissertação, por exemplo, supõe tê-los em mente como sendo resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana exequível em um determinado momento histórico. Por meio deles se extrai informações da realidade.

De acordo com a autora, além de serem resultado de dados selecionados, os documentos também os são “de avaliações, análises, tendências, recomendações, proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico” (Evangelista, 2012, p. 60 - grifos da autora).

Compreende-se, assim, que ao analisar as finalidades educativas escolares subjacentes à BNCC e DC-GO do componente curricular Língua Inglesa no Ensino

Médio, de acordo com Evangelista (2012), a pesquisadora deve ter em mente de que esses documentos não revelam as verdadeiras intenções de quem os elaborou e nem da realidade. Suas fontes de produção permitem abstrair a lógica da política e, se questionadas corretamente, serão captadas as incoerências, contradições, justificativas dissimuladas e minimamente razoáveis. Esses tipos de documentos “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 53).

Portanto, uma vez traçado o objetivo desta pesquisa, o que se seguiu foi estabelecer algumas etapas como: “selecionar o material; analisá-lo; organizá-lo e categorizá-lo; ler e relê-lo; sistematizá-lo; desconstruí-lo e reconstruí-lo; [...]” (Alves *et al.*, 2021, p. 56), para fazer a escolha inerente ao conteúdo que contempla os objetivos propostos pela pesquisa. Buscou-se, também, fazer um quadro com os termos-chave aos quais foram feitas anotações que se relacionavam com a questão de investigação da pesquisa.

Para a efetivação desse estudo, e na tentativa de responder à questão problema formulada para eventual investigação nesta pesquisa, que é a de entender como estão definidas as finalidades educativas no ensino da Língua Inglesa na BNCC e DC-GO e suas implicações no processo ensino aprendizagem no Ensino Médio, a dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro apresenta a contextualização histórica e metodológica da implementação do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, com ênfase, a partir da 1ª LDB nº4024 de 1961 até a implementação dos Parâmetros Nacionais Curriculares. Para tal, esta pesquisa se apoia nos textos escritos por pesquisadores como: Almeida Filho (2003; 2009), Leffa (2016), Paiva (2003), Cox e Assis-Peterson (2008), Romanelli (1986), Oliveira; Borges (2024), dentre outros.

No segundo capítulo é apresentado a base conceitual de finalidades educativas escolares, sua relação com as práticas pedagógicas e currículo, bem como, os efeitos do neoliberalismo e da globalização na educação e na definição das finalidades educativas. A fundamentação teórica foi feita segundo o pensamento de teóricos da área como: Laval (2019); Dardot e Laval (2016); Ianni (1998, 2001); Oliveira (2023); Pessoni (2017); Almeida (2023); Lemos (2020); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Caponi e Daré (2020); Frigotto e Ciavatta (2003); Lenoir (2013; 2016); Libâneo (2013; 2016; 2018; 2019); Freitas (2020); Sacristán e Gomez (1998); Oliveira e Freitas (2022); Young (2007; 2016); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Morais e Evangelista (2011); dentre outros.

No último capítulo analisou-se o contexto de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO, bem como, as finalidades educativas da Língua Inglesa presentes nesses documentos, e suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio. Essa análise se concretiza a partir do estudo teórico, histórico e documental abordados nessa dissertação. Autores como - Tarlau e Moeller (2020), Silva (2015; 2016; 2018; 2023), Cássio (2019), Oliveira (2022), Mello *et al* (2022), Santana e Kupske (2020), Santana (2021), Lemos (2017), Nascimento (2018), embasam as argumentações desenvolvidas neste capítulo.

1 CONTEXTO HISTÓRICO E METODOLÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Este capítulo contextualiza histórica e metodologicamente a implementação do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, com ênfase, a partir da 1ª LDB nº 4024 de 1961 até a atual LDB nº9394 de 1996. Desse modo, apresenta-se uma síntese dos momentos que antecederam esses períodos.

Como embasamento teórico para a construção deste capítulo, foram utilizadas pesquisas de estudiosos que pesquisam sobre o assunto, como: Almeida Filho (2003, 2009), Leffa (2016), Romanelli (1986), Cox e Assis-Peterson (2008), Paiva (2003), Oliveira e Borges (2024), entre outros autores.

Entender o passado de uma nação sob uma perspectiva histórica é fundamental para se buscar uma atuação crítica, haja vista que possibilita a transformação no tempo presente. No que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas esta ação oportuniza a compreensão dos caminhos percorridos por este movimento, para que a trajetória pedagógica possa ser construída ao longo do tempo. Justificar a inserção da Língua Inglesa nos programas de ensino e nos currículos das escolas brasileiras, só é possível através deste viés histórico, que permite analisar sua importância no contexto social, econômico e político da sociedade.

De acordo com Almeida Filho (2003), o ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve seu início no período da colonização do país pelos portugueses que, através da catequização jesuítica, ensinaram sua língua aos únicos habitantes existentes no Brasil no período da ocupação: os indígenas. Segundo Leffa (2016), no período colonial, a ênfase estava no ensino das línguas clássicas – latim e grego.

Scaglione (2019) evidencia que com a vinda da Família Real para o Brasil (1808), as relações comerciais entre Portugal e Inglaterra começaram se estreitar e o inglês começou a ser visto como uma língua útil para os interesses econômicos da época, e, portanto, passou a ser ensinado através de aulas avulsas.

Só mais tarde, em 1837, foi que o currículo oficial escolar secundário adotou o ensino das chamadas línguas estrangeiras modernas (LEM): francês, alemão, inglês e italiano – sendo esta última em caráter optativo. Embora, houvesse um número

significativo de línguas oferecidas, o que se viu neste período, foi um declínio paulatino da valorização deste ensino, marcado pela diminuição, quase que pela metade, de sua carga horária (Leffa, 2016).

Neste momento histórico, utilizava-se do método da tradução de textos e aplicação gramatical, conhecido como *grammar-translation method* – método da tradução e gramática. Foi uma época que cuidou “da produção de quadros humanos educados da elite e” relegou à “educação básica a plano desimportante de uma maneira geral” (Almeida Filho, 2003, p.22).

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, pela primeira vez, o ensino das línguas estrangeiras modernas passou a ter mais importância do que o ensino das LE clássicas (latim e grego). A oferta da língua inglesa estava vinculada à da língua alemã, pois, o aluno só poderia escolher uma delas para aprender. Este era o caráter exclusivo da aprendizagem destas duas línguas. Só poderia ministrar uma LE o professor que era formado para tal em uma universidade ou instituições afins (Scaglione, 2019).

Foi neste contexto que se iniciou o ensino das LE por meio do método direto – *direct method*, em contraposição àquele utilizado anteriormente. Esse método valorizava a aprendizagem das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, com ênfase na oralidade. “As aulas deveriam ser ministradas na língua alvo de estudo, a gramática era ensinada de forma indutiva, dentre outras características deste método” (Larsen-Freeman, 2000, p. 28-29).

Em 1942, a Reforma Capanema, apesar de ter sido vista por alguns críticos como uma reforma fascista, cuja centralização da educação do país estava nas mãos do Ministério da Educação, foi a mais benéfica para o ensino de LE no Brasil, valorizando-a consideravelmente. De acordo com Leffa (2016, p. 56), esta reforma “ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras”.

As escolas ensinavam a todos seus alunos o latim, o francês, o inglês e a mais nova aquisição, o espanhol, desde o ginásio até o término dos estudos escolares. E, o método exigido para o ensino da LE era o mesmo do período anterior. Porém, na verdade, o que se viu foi a utilização da adaptação brasileira de uma das versões dos métodos de leitura americano – *reading methods*, cujo proveito pouco contribuiu para um melhor aprendizado da língua pelos alunos. “Contudo, o método direto tinha se

reduzindo novamente ao “leia e traduza”, dado que muita coisa se perdeu no caminho entre o Ministério da Educação e as salas de aula” (Machado; Campos; Saunders, 2007 - *online*).

A partir desse breve panorama do ensino de línguas no Brasil, considera-se a importância de perpassar pelas leis e diretrizes para que seja possível identificar, de forma mais específica, as finalidades do ensino de LE ao longo da regulamentação da educação brasileira. Para isso, neste capítulo, evidencia-se o percurso e as mudanças estabelecidas nos documentos que foram implementados, quais sejam: LDB de 1961; Lei de 1971; LDB de 1996; Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio; e, Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024 /61

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024, foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente da república João Goulart. Primeiramente citada na Constituição de 1939, teve duração de treze anos desde seu primeiro projeto de lei até sua redação final.

Esta lei não obteve avanços significativos quanto à legislação anterior, mantendo basicamente seu arcabouço tradicional. O Ensino Médio, fragmentado em dois ciclos, tinha duração de 4 anos para o ensino ginasial e três anos para o colegial, “ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores” (Romanelli, 1986, p.181).

O ganho obtido com a lei foi em relação ao movimento de descentralização do ensino, permitindo que tanto os entes da federação quanto as instituições escolares pudessem incorporar disciplinas optativas junto ao currículo base já determinado pelo Conselho Federal de Educação. De acordo com Romanelli:

Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização [...]. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, foi sem dúvida, um progresso em matéria de legislação (Romanelli, 1986, p.181).

Infelizmente, para o ensino da LE, esta decisão significou uma perda com relação à conquista adquirida na legislação anterior; haja vista que o referido documento colocou esta disciplina relegada à condição de optativa e seu destino nas

escolas brasileiras ficou sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação, como mostra as pesquisadoras:

Com a LDB de 1961, a língua estrangeira ganhava, pois, o status de disciplina optativa, o que significava, na prática, poder estar ausente da estrutura curricular definida pelos Conselhos Estaduais. Ficava à mercê de casuísmos locais (Cox; Assis-Peterson, 2008, p.22).

E, foi exatamente o que aconteceu. Os conselhos estaduais optaram, na maioria dos casos, por retirar ou diminuir a carga horária do latim e francês da grade curricular das escolas. Das três línguas estrangeiras oferecidas pelas instituições de ensino brasileiras, o componente - língua inglesa - foi o que menos danos sofreu com as mudanças instituídas (Leffa, 2016).

Portanto, presume-se que “[...] a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras [...] reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (Leffa, 2016, p.58).

Diante desse cenário, não obstante, muitos brasileiros principalmente aqueles que viviam nos grandes centros urbanos, perceberam a necessidade e/ou a vontade de aprender o inglês.

Retrocedendo um pouco na história, esse interesse se intensificou após a Segunda Grande Guerra Mundial, pois, os Estados Unidos passaram a influenciar fortemente a cultura brasileira pelo fato de conduzirem uma relação de dependência econômica com a nação.

Um dado histórico importante em relação ao ensino de LI no Brasil, diz respeito à imposição das regras do golpe civil militar, em 1964: um dos acordos firmados entre os dois países está relacionado à educação do Brasil, que passou por mudanças que afetaram diretamente as conquistas iniciais alcançadas pela primeira LDB. Este acordo, decretado em 1966, aconteceu entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o qual enviava para o Brasil “recursos financeiros e assistência técnica para implementar um novo modelo educacional voltado para a formação de mão de obra qualificada para atuar nas empresas” (Oliveira; Borges, 2024). Para os autores, esta novidade na organização educacional do país estava sendo copiada do modelo desenvolvido para o funcionamento das fábricas.

Inicialmente, somente a educação superior seria afetada pelas mudanças deste acordo, porém, “os técnicos norte-americanos, responsáveis pela implantação do

programa, influenciaram a reforma da educação pública, atingindo todos os níveis de ensino” (Bocca, 2019, p. 41).

Neste período, portanto, houve um aumento das escolas de idiomas. Apesar de não ser acessível a todos, crescia o número desse tipo de instituição. A elite brasileira, sabendo da importância da língua naquele contexto, e preocupada com a qualidade do ensino do inglês na vida escolar de seus filhos, matriculava-os em cursos de idiomas, pois acreditavam que a escola pública não tinha capacidade de ministrar um bom ensino da língua, como se percebe no comentário a seguir:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento (Paiva, 2003, p. 57).

Enquanto isso, nas escolas públicas do país, apesar da legislação não apresentar uma diretriz metodológica para o ensino da LE, a metodologia empregada ainda continuava sendo uma extensão da exigida pelo Conselho Federal nos anos 40 e 50, o método direto - *direct method*, e sua errônea empregabilidade. Esta técnica “com ligeiras variações, vingou até o final da década de 1960” (Cox; Assis-Peterson, 2008, p.21).

Ainda durante o regime militar, a educação passou por algumas modificações; e, em 1971, foi promulgada outra Lei. No que se refere às determinações impostas ao ensino da LE, esse novo documento não apresentou grandes mudanças em relação ao documento anterior, conforme é possível verificar no próximo tópico.

1.2 Lei nº 5692 de 1971²

A ditadura do regime militar que se concretizava no governo brasileiro assinalou a década de 1970, e foi um período que “ficou marcado pela repressão, pelo autoritarismo, pela censura, tortura, por prisões ilegais e uma constante vigilância” (Oliveira; Borges, 2024). Esta forma de gestão objetivou inculcar na mente da população um patriotismo exacerbado, além de influenciar de maneira significativa os

² A autora Iria Brzezinski no livro LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares (2010), esclarece que a Lei 5692/71 não pode ser considerada uma Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, pois, para isso, deveria organizar e direcionar todo o sistema educacional do país, o que não ocorreu. Pelo contrário, esta Lei somente normatizou características educacionais singulares do 1º e 2º graus, deixando de versar de forma ampla as bases e orientações gerais dirigidas a todos os níveis de ensino, a exemplo da Educação Infantil e Ensino superior.

rumos da educação nacional (Ribeiro; Costa; Abdalla, 2007).

Passados dez anos de vigor da LDB/61, foi publicada em 11 de agosto de 1971, no governo da presidência do General Emílio Garrastazu Médici, a Lei de nº 5692.

Essa legislação surgiu com a ideia de reparar e renovar possíveis descaminhos da anterior. Ela conferiu à educação um ensino mais técnico e profissionalizante, com vistas à produção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho em um sistema capitalista de produção (Cox; Assis-Peterson, 2008).

Portanto, as finalidades educativas escolares observadas nesse contexto objetivavam “colocar o trabalhador em condições adequadas para o trabalho; dito de outra maneira, preparar o trabalhador para executar funções desejáveis ao mercado de trabalho, de modo a formar seres desprovidos de pensamento crítico e reflexivo” (Oliveira; Borges, 2024, p. 5 e 6).

Ainda que a Lei de 1971 tenha reafirmado as finalidades gerais da legislação que a precedeu, foram identificadas algumas transformações quanto à organização e condução dos sistemas de ensino. Passaram a existir o 1º e 2º graus com uma duração, de 8 e 3 anos respectivamente, no lugar da antiga seriação que assegurava 12 anos de atividade escolar aos alunos, além de ser reforçada nos currículos a educação profissional (Leffa, 2016).

Para o autor supracitado, este decréscimo em um ano na escolaridade dos alunos e a inserção do ensino profissional na grade curricular das escolas teve um efeito danoso no ensino da LE, cuja carga horária ficou ainda mais reduzida.

Outra mudança realizada por essa Lei diz respeito aos currículos dos então novos 1º e 2º graus de ensino das escolas brasileiras que, a cargo do Conselho Federal de Educação, submeteram-se à inserção de um núcleo comum em sua estruturação, além da fixação de sua carga horária mínima exigida (Paiva, 2003).

A Resolução nº 8, de 01 de dezembro de 1971 anexada ao Parecer nº 853/71 definiu que esse núcleo comum seria formado por matérias como Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão. Esta última disciplina, contaria com a Língua Portuguesa como conteúdo específico obrigatório, e recomendava-se “a título de acréscimo” a inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), quando em condições eficazes de ministração em cada estabelecimento escolar, como mostra o documento:

Art. 1º. O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) Em Comunicação e Expressão – A Língua Portuguesa; (...)

Art. 7º. Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência (Brasil, 1971, p.399 e 401).

Devido a esta legislação, muitas instituições de ensino retiraram de sua grade curricular do 1º grau o ensino da LE; e, quanto ao 2º grau, era ofertado, no máximo, uma hora por semana da disciplina, muitas das vezes, somente no decorrer de um ano. Os alunos do ensino supletivo sequer foram contemplados com as aulas de LE.

Somando tudo isso, percebe-se uma desvalorização da aprendizagem de uma língua estrangeira nos currículos escolares brasileiros. Além disso, observa-se um pretexto para que o ensino não se efetivasse, em que se utiliza como discurso a falta de “condições eficazes de ministração”. Ainda em relação a essa desvalorização, o documento não evidenciava quais seriam as prerrogativas e as condições eficazes para se ministrar o ensino de LE. De acordo com a percepção da pesquisadora:

A não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma hora por semana em várias instituições e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar (Paiva, 2003, p. 59).

Na tentativa de abrandar a repercussão gerada quanto ao ensino da LE pela legislação vigente, surgiu a Resolução nº 58, de 1º de dezembro de 1976, instituída pelo Conselho Federal de Educação, a qual estabeleceu que no ensino de 2º grau a LE se tornasse uma disciplina obrigatória do núcleo comum. E “recomendava-se” a inclusão da disciplina no 1º grau dos currículos das escolas, quando houvesse na instituição de ensino condições satisfatórias para sua realização, assim como exposto anteriormente pelo Parecer nº 853/71.

Apesar de todo descaso com a LE, nos anos de 1970, o ensino do inglês na escola pública ainda conseguiu se sobressair em relação ao ensino das demais línguas estrangeiras.

Ainda que a Lei nº 5692/71 não apresentasse nenhuma prescrição sobre a metodologia a ser aplicada no ensino da LE, por quase toda a década, aquela empregada para a ministração das aulas de inglês foi a versão estrutural do método

áudio-lingual – *audiolingual method*.

Embora se apresentasse como uma inovação no ensino de línguas, este método nada mais é do que uma variante da abordagem gramatical com uma nova roupagem. Essa metodologia se caracteriza por utilizar a língua-alvo como forma de comunicação entre professor e aluno nas aulas. Segundo seus princípios, aprender a língua é um processo de formação de hábitos no qual o erro deve ser evitado e o acerto reforçado pelo professor, cuja função é controlar e conduzir o comportamento do aluno na língua estudada.

Os vocabulários e a parte gramatical estavam presentes em diálogos que os alunos deveriam repetir e imitar para que pudessem memorizar e aprender. As habilidades - oral e de audição - tinham maior importância do que a de leitura e escrita. No ensino da língua o componente que não pode ser esquecido é a cultura, inclusive, no que diz respeito ao cotidiano dos povos que têm o inglês como língua materna. Almeida Filho (2009), em seu artigo - Raízes do ensino comunicativo de línguas -, ressalta a utilização deste método neste período:

O grosso do ensino de idiomas no Brasil nessa época se guiava por um cerne de padrões gramaticais pré-definidos da língua-alvo que iam ser apresentados nas salas numa confirmada e santa ordem, banhados em contexto de situações e diálogos, sem explicações de suas naturezas regradas, mas amplamente praticados, repetidos, para depois reaparecerem numa produção guiada e controlada dos aprendizes [...]. Inúmeras sequências de repetições buscavam implantar os pontos de ensino e o vocabulário que se pedia na memória (ainda que um tanto curta) dos aprendizes. Envolvidas em uma oralidade, as lições eram ensaiadas e muitos exercícios desafiados com o intuito de se chegar ao domínio da nova língua (Almeida Filho, 2009 - *online*).

Porém, essa metodologia de ensino começou a ser criticada por teóricos que se dedicavam ao estudo dessa área do conhecimento. Esse processo se iniciou em meados de 1960, quando a Europa presenciou uma grande mudança que objetivava a unificação de seus países, o Mercado Comum Europeu. Em termos linguísticos, este projeto político se caracterizou pela necessidade da aprendizagem e ensino das diversas línguas faladas naquele continente, para uso econômico, político, dentre outros.

Por isso, a preocupação com a forma pela qual o ensino tradicional de línguas e sua principal metodologia – a do método áudio-lingual - vinha sendo utilizado, pois não estava apresentando resultados satisfatórios no processo de aprendizagem dos alunos, deixando de atender as demandas dessa nova ordem europeia.

Portanto, devido a esta necessidade de inovação, segundo Richards e Rodgers

(2001) no final dos anos de 1960, sob o direcionamento de linguistas britânicos, houve um movimento para o ensino comunicativo de línguas, tendo como expoente as pesquisas de David Wilkins (1972), Henry Widdowson (1978), Christofer Brumfit e Keith Johnson dentre outros linguistas. Sobre este movimento, Almeida Filho (2003) escreve:

O pico de popularidade do ensino audiolingual que precedeu o comunicativismo coincide com a emergência desse último contramovimento. O ensino comunicativo trouxe conceitos de ensinar e aprender línguas calcados na interação e negociação de sentidos em torno de assuntos ou temas de relevância e interesse dos aprendizes assim como a subscrição de um certo conceito de linguagem como ação social e não mais como um conjunto de blocos linguísticos bem descritos por métodos científicos rigorosos (Almeida Filho, 2003, p. 26).

Influenciados por este cenário, nos anos de 1970, os brasileiros que estudavam fora do país, começaram a trazer do estrangeiro para o meio acadêmico do Brasil essas mudanças e inovações quanto ao ensino de línguas.

A partir de então, foram criadas associações para fomentar o debate relativo ao assunto, teorias sobre a linguística aplicada começaram a ser criadas por pesquisadores brasileiros com o intuito de preparar melhor a profissão de ensinar línguas. E, no final da década, surgiu no Brasil, o movimento a favor do ensino comunicativo de línguas, em oposição ao dominante método estruturalista áudio-lingual.

De acordo com Almeida Filho (2003), os estudos sobre uma educação emancipatória de Paulo Freire, nos anos 60, apesar de serem voltados para a alfabetização dos menos favorecidos, colaboraram de forma indireta para que as bases do movimento comunicacional no ensino de LE se efetivassem para a formação mais crítica do aprendiz, em contraposição ao que vinha sendo utilizado. Para o pesquisador,

As ideias de Freire (1970;1973) permanecem altamente capazes, pelo menos em potencial, de agregar uma feição comunicacional brasileira à corrente internacional que pretende oferecer oportunidades de aprendizagem pensante de línguas bem mais além do que o reconhecimento e balbucio de um sistema linguístico na língua estrangeira-alvo (Almeida Filho, 2003, p. 28).

Portanto, ao findar este breve contexto histórico e metodológico deste período, pode-se observar que as transformações adotadas pela Lei nº 5692/71 não melhoraram os rumos da educação nacional. O ensino profissionalizante e tecnicista não se efetivou consoante o documento que o legitimou, e a classe trabalhadora era o

destino deste tipo de ensino, pois às universidades eram endereçados aqueles alunos da classe dominante.

Quanto ao ensino da LE nas escolas públicas do país, não foi diferente. A não obrigatoriedade desta disciplina e o descaso com o qual a trataram, a colocaram em um lugar de descrédito e completa frustração para os professores que ministravam estas aulas. De acordo com a reflexão das autoras sobre o ensino da LE neste período:

É verdade que, nesse período, aqueles que tinham que decidir acerca de sua inclusão ou não nos currículos, não tiveram nunca a coragem de deixá-la de fora completamente. Optaram pela solução paliativa: oferecer uma LE, geralmente o inglês, uma hora-aula por semana, por um professor de uma área que precisa ser aproveitado e então, assume a disciplina para completar sua carga horária [...]. Nem é preciso dizer que o saldo desse período é o estigma do fracasso que marca o ensino de LE na escola pública contemporaneamente (Cox; Assis-Peterson, 2008, p. 26).

Em meados dos anos 80 o país começou a viver um processo de redemocratização, após mais de 20 anos de ditadura militar. Este ato foi marcado pela realização de eleições diretas para presidente do país, conhecida como “Diretas Já”. Esse período foi precedido pela anistia política que permitiu aos brasileiros exilados fora do país retornarem para “casa”. Muitas pessoas consideradas pelo regime da época como sendo “subversivas”, tais como professores universitários, retornaram ao Brasil com suas ideias progressistas, promovendo debates que buscavam introduzir uma consciência crítica no universo acadêmico.

Como reflexo deste movimento crítico de conscientização política no seio das universidades, anos mais tarde, segundo Paiva (2003), especificamente em novembro de 1996, aconteceu em Florianópolis o I ENPLE – Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, realizado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, que reverberou na elaboração de um documento que seria, posteriormente, enviado aos poderes competentes. Esse documento apresentava uma proposta de planejamento emergencial para a condução do ensino de LE no país.

Dentre outras medidas, a Carta de Florianópolis – como ficou conhecida, apresenta uma proposição em que reitera o direito de qualquer cidadão brasileiro poder aprender uma segunda língua; e, para isso, ser-lhe proporcionado acesso ao ensino de qualidade, como verifica-se nas linhas da carta abaixo:

[...] todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras e, após outras considerações, propõe, entre outros itens, que seja elaborado um

plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente (Paiva, 2003, p. 61).

O contexto histórico do final da década de 1980 e início dos anos de 1990 foi muito importante, não apenas no que se referem aos aspectos políticos; mas, especialmente na implementação de políticas públicas que estivessem em consonância com o processo de redemocratização do país. Nesse cenário, considerando de forma mais específica o ensino de LE, além das discussões apresentadas pela Carta de Florianópolis, uma nova LDB entrava em vigor. E, é possível dizer que, em consonância com a Constituição de 1988, esse novo documento objetivava modificar os rumos da educação nacional.

1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96

A tramitação do projeto de uma nova LDB não foi algo simples e teve a duração de 8 anos. O primeiro projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo parlamentar Octávio Elísio em dezembro de 1988, pouco tempo depois de ser promulgada a Constituição Federal. Já no Senado, um outro projeto o substituiu, cuja elaboração foi feita por Darcy Ribeiro, Senador da República. De volta à Câmara dos Deputados e com algumas modificações o projeto da nova LDB foi aprovado no Congresso Nacional (Saviani, 2019),

E, assim, em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB nº 9394, cuja vigência se estende até os dias atuais. Após sua aprovação ocorreram modificações introduzidas na legislação que colaboraram para o desenvolvimento da democratização da educação no país.

Fundamentada em princípios sociais e antropológicos, esta lei se destaca pela proposta em formar o aluno por meio de uma educação integral, desenvolvendo-o como um todo, preparando-o para ser um cidadão com direitos e deveres que lhe são próprios e para estar apto ao mundo do trabalho.

Esse documento defende a ideia de uma educação pública, laica e de qualidade para todos; e, desta forma, estabelece o acesso e continuação dos estudos aos alunos, com livre abertura para se desenvolver nas várias áreas do conhecimento. A LDB de 1996 valoriza atitudes e valores dentro e fora da escola, articulados entre as práticas sociais, o trabalho e a educação adquirida nas instituições de ensino.

No que se refere às finalidades e princípios que norteavam a educação do país naquele momento histórico, é possível verificar nas linhas do documento:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; ... X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

De acordo com a Lei, a educação básica passou a ter dois níveis de ensino: o básico e o superior. O básico se subdividiu em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo estas duas últimas em substituição aos até então 1º e 2º graus.

Quanto ao tempo de estudo distribuído na educação básica, se percebe que houve uma ampliação em relação à legislação anterior. Para as duas etapas do ensino, o Fundamental e o Médio, a carga horária mínima por ano passou a ser de 800 horas, divididas em 200 dias letivos. Diferentemente daquela legislação anterior que propunha para os 1º e 2º graus o mínimo de 720 horas que deveriam ser cumpridas, em pelo menos 180 dias letivos/ atividades escolares ao ano.

A proposta para as etapas do Fundamental e Médio contemplariam um ensino voltado para uma versatilidade curricular, podendo se estabelecer por ciclos – como por exemplo, o Ensino Fundamental, que dentre outras formas de organização, pôde se desfazer das seriações e graus estabelecidos anteriormente, e assim modificar o tradicional *layout* de formação escolar do aluno, em consonância com suas necessidades de aprendizagem. De acordo com o Art. 23,

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

A nomenclatura dada ao Ensino Médio já havia sido utilizada pela LDB/61, e foi restabelecida com a nova legislação, mas não com o mesmo entendimento da lei anterior. Portanto, quanto à etapa final da educação básica, a Lei 9394/96:

Pretende, desta forma, resgatar-lhe a identidade perdida. E o faz, definindo, claramente, as funções: i) consolidar e aprofundar conhecimentos anteriormente adquiridos; ii) preparar o cidadão produtivo; iii) potencializar a

cidadania do aluno; iv) instrumentalizá-lo para a mudança; v) implementar a autonomia intelectual e a formação ética; vi) torná-lo sujeito da aprendizagem, capacitando-o a articular teoria e prática; vii) contextualizar os conhecimentos; e, por fim, viii) habilitá-lo a entender os processos produtivos, seja operando-os, seja captando suas tendências (Carneiro, 2018, p. 461).

Sobre o componente foco deste estudo, a Língua Estrangeira Moderna (LEM) voltou a ser obrigatória nos Ensinos Fundamental e Médio dos currículos escolares das instituições do país. Está localizada na parte diversificada do documento curricular e deve ser ministrada, com no mínimo, um idioma estrangeiro.

Na etapa do Ensino Fundamental, a LEM passou a ser obrigatória a partir da 5ª série (nomenclatura que foi substituída e atualmente é chamada de 6º ano), desde que houvesse condições materiais para seu desenvolvimento, além de ser escolhida pela equipe escolar local.

Quanto ao Ensino Médio, a obrigatoriedade se apresenta na inclusão de pelo menos uma LEM, também definida pelo grupo escolar, porém diferenciando da etapa anterior, pois foi feita a inclusão optativa de uma segunda língua. Conforme o documento:

Art. 25 § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Art. 36, III, O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Brasil, 1996).

Além disso, corroborando com esse ideário sobre a importância dos alunos aprenderem pelo menos uma língua estrangeira, em junho de 1996, anterior às determinações da LDB/96, quanto à obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LEM nas escolas brasileiras, estava presente a confirmação deste direito a todo cidadão, bem como, o de aprender sua língua materna, nas linhas redigidas do texto da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, conhecida como Declaração de Barcelona. O Art 13º desse documento estabelece que:

1. Todas as pessoas têm direito a aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem. 2. Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território (UNESCO, 1996).

Portanto, percebe-se que, é mais do que consenso entre as autoridades

competentes da época a imprescindibilidade de inclusão da disciplina LE nos currículos educacionais do país.

Quanto à LDB 9394/96, seu artigo 9º atribui ao Ministério da Educação (MEC) juntamente com os estados, o Distrito Federal e municípios a responsabilidade de “estabelecer competências e diretrizes” para as três etapas da educação básica, com o fim de orientar “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996).

Surgiram, assim, propostas de normatização da base curricular do país e de ordenamento das três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, este último o foco desta pesquisa. A partir das discussões e necessidades apontadas naquele momento, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs como forma de organizar os currículos da educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM no que concerne às LE, se colocam no grupo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e reforçaram que, dentre outras finalidades, o ensino deveria se pautar na construção de competências e habilidades, possibilitando ao aprendiz conhecer e usar a LEM como veículo para a obtenção de informações para o alcance de diferentes grupos culturais e sociais, como assinala o documento:

Art. 4º, V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. ART. 10, I E - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais (Brasil, 1998).

Desse modo, como forma de suplementar as linhas das Diretrizes Curriculares Nacionais e do texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº9394/96, o Governo Federal por meio do MEC instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

1.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Seguindo as disposições da nova LDB nº 9394/96 quanto à instituição de uma base comum para o ensino brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais tiveram um caráter inovador por defender em suas linhas uma abordagem sociointeracionista, baseada nos estudos do soviético Lev Vygostky, além de serem estruturados com fins ao desenvolvimento de habilidades e competências junto aos discentes, mesmo

que de forma confusa na interpretação do texto (Santana, 2021).

Como já mencionado anteriormente, eles foram elaborados no intuito de nortear os currículos das escolas brasileiras e não foram instituídos como algo obrigatório a serem seguidos pelas instituições de educação básica. Eles deveriam atender a todas as disciplinas existentes na grade curricular.

Em 1996, foram elaborados os PCNs que deveriam apresentar orientações ao Ensino Fundamental I - PCNEF – atualmente do 1º ao ano 5º ano; e, 2 anos mais tarde, aqueles voltados para o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano. Em 2000 foram homologados o documento para o Ensino Médio - PCNEM.

Sobre os PCNs referentes à LE – PCN-LE, Cox e Assis-Peterson (2008) afirmam que não foi diferente em sua intenção em inovar o ensino do inglês e espanhol nas escolas regulares. Em sua redação há a presença da preocupação em romper com o tradicional ensino de línguas realizado nas escolas brasileiras até então, além da percepção do não alcance destas disciplinas junto aos alunos menos favorecidos da sociedade. Mesmo porque, aqueles mais abastados não precisavam do ensino regular para aprender uma segunda língua, podiam pagar um cursinho de uma LE em uma instituição particular de idiomas.

Os PCN-LE tinham objetivos que se apoiavam em proposições de temas como a transversalidade, com ênfase no ensino das línguas estrangeiras modernas dentro de um cenário mais amplo, que pudesse dialogar com objetos que diziam respeito à ligação entre o ambiente escolar e aos vários interesses do aluno; além de assuntos da atualidade do contexto do qual faziam parte.

De acordo com Leffa (2016):

Os PCNs, amplos em seus objetivos, estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia (Leffa, 2016, p. 60).

Dentre as proposições feitas pelos PCN-LE, as mencionadas a seguir, merecem destaque pela repercussão e crítica alcançada entre os estudiosos da área. Segundo o documento para o Ensino Fundamental, quanto ao tipo de habilidades comunicativas a serem trabalhadas pelo professor no desenvolvimento de suas aulas de LE, há a predileção da habilidade de leitura sobre as demais.

Primeiramente, o argumento usado diz respeito ao fato de que a habilidade da leitura seria mais adequada; e, tendo em vista as reais condições do ensino no Brasil, poderia impossibilitar o uso das demais habilidades comunicativas no processo. Assim se apresenta o texto:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (Brasil, 1998, p. 21).

Diante desta justificativa, fica visível como a educação no país foi tratada de forma irresponsável pelos órgãos competentes. Ao invés de tentar reverter esta caótica situação, os responsáveis nada fizeram para mudá-la e, ainda, sugerem algo limitando que o ensino de uma LE seja baseado somente em uma habilidade de comunicação, haja vista que as condições educacionais do país não favorecem o uso das demais habilidades.

Em segundo lugar, os PCN-LE mostra que, no Brasil, o uso das habilidades orais não era relevante, pois exceto o espanhol e algumas línguas “nos espaços das comunidades de imigrantes [...] e nativos” (Brasil, 1998, p. 20), usariam a LE de forma efetiva e eficaz. E, que, fora estes grupos “somente uma pequena parcela da população teria a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (Brasil, 1998, p. 20).

Esta situação leva a crer na legitimação do preconceito contra a classe menos favorecida, pois a ela, principalmente, nas linhas redigidas dos Parâmetros destinado à LE, negam a oportunidade de aprender “de verdade” uma segunda língua e, a partir daí, ter uma tentativa de condições de “ascensão social” equiparada à da classe privilegiada, através da instrução escolar.

Paiva (2003) resume toda esta incongruência na proposta redigida nas páginas do PCNEF de Línguas Estrangeiras:

O documento, portanto, em vez de impulsionar mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, apresenta uma justificativa conformista e determinista ao propor um ensino de LE recortado pela habilidade de leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade. Além disso, passa ao leitor a impressão de que seus autores não estão convencidos da importância de ensinarem línguas estrangeiras no país. Os PCNs negam ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história [...] e, acrescento, ignoram a possibilidade de ascensão

social por meio da educação (Paiva, 2003, p. 65).

Em 2000, em continuidade à política educacional anterior, foram homologados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a LE passou a ser disciplina comum do currículo desta etapa. A Língua Inglesa passou a ter caráter obrigatório, podendo uma segunda língua estrangeira, nomeada por optativa, fazer parte do currículo. No caso, o espanhol preencheu esta lacuna.

No texto do PCNEM aventa-se uma inovação na composição curricular que passa a ser organizada por área do conhecimento. A língua Inglesa, juntamente com a Portuguesa, Educação Física, Artes e Informática passou a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Segundo este PCN, a LE é parte inseparável de conhecimentos que devem ser apreendidos pelos alunos, e que, podem por intermédio deste saber, participar da nova ordem mundial conectada por meio de redes, na qual eles próprios estão inseridos. Conforme o documento, de forma geral, considerava-se que ao terminar o Ensino Médio, o aluno pudesse utilizar da LE como meio de acesso a diferentes comunidades sociais, bem como, diferentes manifestações culturais. Conforme o documento:

[...] as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (Brasil, 2000, p. 25).

Entretanto, em suas linhas, percebe-se uma incoerência entre suas propostas e aquelas redigidas para o Ensino Fundamental. Para a autora, isto se deu devido ao fato de que: “O MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória” (Paiva, 2003, p.66).

Considerando que a etapa escolar do Ensino Fundamental é uma preparação para a seguinte, a do Ensino Médio, presume-se que deveria ter uma continuidade de proposições no texto dos PCNs de LE destas etapas, às quais, ao final de todo o processo escolar levaria o educando à conclusão da educação básica; porém, não foi isto o observado.

Diferentemente do PCN para o Ensino Fundamental, os Parâmetros voltados para o Ensino Médio não especificaram o trabalho com nenhuma habilidade linguística; todavia, em suas linhas é visível o reconhecimento da importância de se

trabalhar as quatro habilidades comunicativas no processo de ensino aprendizagem de uma LE.

Além disso, o texto fortalece o argumento de que a aprendizagem de um idioma leva o educando à comunicabilidade em espaços e situações variadas da vida. A competência comunicativa é o guia desta proposta e “tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (Brasil, 2000, p. 26).

Sendo assim, enquanto o PCNEF enfatiza que uma pequena parcela de pessoas no país usaria um idioma estrangeiro para se comunicar oralmente nele ou fora dele, o documento direcionado ao Ensino Médio, afirma a necessidade da comunicação oportuna em diferentes situações. Desta forma, é possível verificar que há contradições evidenciadas na construção e implementação do documento.

O PCNEM ressalta em sua redação que a escola devia se preparar para receber e desenvolver as potencialidades linguísticas dos educandos, contrariando as linhas escritas no documento do Ensino Fundamental, que propunha a adequação do aluno às particularidades da escola. Como se lê na redação do texto abaixo:

É preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma: é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas, sim, a escola às necessidades da comunidade (Brasil, 2000, p. 27).

De forma sucinta, foram elencadas algumas das discrepâncias percebidas no PCN-LE, como mencionadas anteriormente. As críticas não se esgotam aqui, porém, não são o foco do presente trabalho.

Como forma de integralizar a redação do PCNEM, em 2006, o MEC organizou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM. Sua proposta se sustentou na importância do conceito de cidadania como parte suplementar na construção integral do discente. E, a partir daí, esse conceito se estendeu no andamento dos currículos das várias disciplinas escolares.

Sobre o ensino de LE, as OCEM abarcavam principalmente o uso das concepções sobre linguagem e as novas tecnologias, como exemplo, o multiletramento, que se entende por “dominar, como usuário, a cultura escrita como um todo”; e, a LE “passa a ser vista como aliada a um movimento de inclusão no mundo globalizado, empoderando os alunos para a discussão da questão da exclusão em face dos mesmos valores “globalizantes”” (Cox; Assis-Peterson, 2008, p.33). E,

apesar da proposição do texto, não foi o que aconteceu com o ensino da LE nas escolas brasileiras. Entretanto, como não é o foco desta pesquisa, não foram apresentadas reflexões mais específicas sobre o assunto.

Por fim, como parte integrante dos documentos que vêm, ao longo dos anos, direcionando o ensino de LE no Brasil, e como, resultado de mais uma política pública educacional, surgiu a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC. E, por consequência, ela traz em seu cerne uma política voltada para o ensino de diferentes linguagens. Como este documento é o objeto de estudo desta pesquisa, ele será analisado com mais profundidade no último capítulo da presente dissertação.

2 PRINCÍPIOS DE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Este capítulo discute sobre a base conceitual de finalidades educativas escolares no contexto neoliberal e seus efeitos na definição deste conceito. Assim, o embasamento teórico foi desenvolvido de acordo com os estudos teóricos de autores, como: Laval (2019); Dardot e Laval (2016); Ianni (1998, 2001); Oliveira (2023); Pessoni (2017); Almeida (2023); Lemos (2020); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Caponi e Daré (2020); Frigotto e Ciavatta (2003); Lenoir (2013; 2016); Libâneo (2013; 2016; 2018; 2019); Freitas (2020); Sacristán e Gomez (1998); Oliveira e Freitas (2022); Young (2007; 2016); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Morais e Evangelista (2011); dentre outros.

2.1 O fenômeno da globalização

Diante da crise do capitalismo, no final do século XX, e impulsionados pelo neoliberalismo iniciou-se o fenômeno denominado de globalização, o qual significou um frenético processo de reestruturação e integração da economia capitalista no mundo com influências em diversas áreas como:

Telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços pelo Estado, a busca de eficiência e competitividade e a desregulamentação do comércio entre os países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para pessoas, mercadorias e capitais, em uma espécie de mercado universal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 85).

Aliada à estratégia de confronto a esta crise, a globalização também pode ser concebida como responsável pela formação de um novo modelo de economia mundial, facilitado pelos preceitos do neoliberalismo, cujo propósitos para o corpo social são os de favorecer “a propriedade privada, a grande corporação, o mercado livre de restrições políticas, sociais ou culturais, a tecnificação crescente e generalizada dos processos de trabalho e produção, a produtividade e a lucratividade”

(Ianni, 2001, p.219 – 220).

Uma maneira de perceber a ação da globalização no mundo é observar como as economias de vários países estão abertas a negociações, através de acirradas competições entre si, com diferentes interesses por componentes que ativam o funcionamento do mercado global. Por isso, “a globalização pressupõe, [...] a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 85).

Para Oliveira (2023), a racionalidade é própria do capitalismo, que impõe aos indivíduos uma racionalidade fundamentada em princípios da economia de gerenciamento, em que o interesse do capital deve estar acima de qualquer outro interesse, seja ele de que natureza for; haja vista que:

Na época da globalização do capitalismo, o capital em geral adquire maior universalidade. Não só subsumi as mais diversas formas de capital singular e particular, ou nacional e setorial, como se torna parâmetro universal das atividades e relações desenvolvidas por indivíduos e povos, por empresas e conglomerados nacionais e transnacionais e organizações multilaterais. O capital em geral, cada vez mais não só internacional, mas propriamente global, passa a ser um parâmetro decisivo no modo pelo qual este mesmo capital se produz e reproduz, em âmbito nacional, regional, setorial e mundial (Ianni, 1998, p. 58).

Ainda segundo a racionalidade econômica, à qual a globalização se submete, o mercado se autorregula, inclusive é ele que controla as ações do Estado e não o permite intervir em sua estruturação. Este mecanismo, denominado de mercado livre, acarreta uma verdadeira desarticulação da preservação e estabilidade econômica do país, conseqüentemente, desvitalizando sua gerência.

Eis alguns exemplos dos quais é possível perceber a influência da globalização se manifestando com mais evidência:

a) produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; b) automação, informatização e terceirização da produção; c) implementação de programas de qualidade total e produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica); d) demissões, desemprego, subemprego; e) recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social; f) diminuição dos salários e do poder sindical; eliminação de direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho; g) desqualificação do Estado (como promotor do desenvolvimento econômico e social) e minimização das políticas públicas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 86).

Para os autores supracitados, um fator preponderante no processo de globalização do capitalismo é a “acumulação flexível do capital”, cuja flexibilização dos modos de trabalho e dos mercados de produção e consumo são os aspectos

determinantes deste novo modo de acumulação.

Neste processo, há uma distribuição da produção e do trabalho para diferentes áreas geográficas do planeta, associado a um controle exclusivo da produção desenvolvida pelas organizações capitalistas mundiais. Estas, por sua vez, buscam os melhores lugares nos diferentes cantos da terra para se instalarem e comecem a investir em seu negócio, visando a lucratividade desenfreada.

Em parte, um dos responsáveis por esta movimentação é o poder das várias tecnologias que facilitam o desenvolvimento das empresas nacionais ou expatriadas, fazendo com que suas atividades se efetivem por meio da utilização desta ferramenta. Assim, há, também, uma globalização

[...] das tecnologias de todos os tipos, compreendendo crescentemente as eletrônicas e informáticas. A informática concretiza, agiliza e generaliza os processos decisórios, favorecendo a dinâmica das empresas, corporações e conglomerados (Ianni, 1998, p. 28).

Com o advento de expansão das novas tecnologias de informação e comunicação em âmbito mundial, confirma-se a inclinação pela uniformização cultural. “Essa padronização cultural, por intermédio da globalização, chega pela via do avanço das tecnologias [...], por meio de filmes [...], das redes sociais, que nos dão a possibilidade de conhecer outras culturas, outros costumes de outros lugares” (Oliveira, 2023, p.34).

Nesse cenário, a flexibilização dos mercados de produção em dispersão territorial, promovida, em partes, pela renovação tecnológica, também afeta o mercado de trabalho. Todas as condições de realização do trabalho se tornam mais difíceis e inseguras, impraticáveis, muitas das vezes, além de escassas, e como resultado, segue uma série de consequências desfavoráveis tanto para o trabalhador quanto para as leis que o protegem. A racionalidade mercadológica se sobressai à racionalidade trabalhista. A globalização da produção começa a redefinir a geografia do trabalho mundial (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Em suma, diante da evolução das tecnologias de comunicação e informação, do desenvolvimento dos meios de transporte, da vertiginosa expansão do setor de serviços, a atividade produtiva se mostrou altamente fracionada. Com efeito, esta atividade “se transfere para as áreas do planeta onde a força de trabalho é mais barata, está melhor treinada, onde há condições políticas favoráveis, acesso a uma melhor infraestrutura e recursos nacionais, maiores mercados e/ou incentivos

impositivos” (Torres, 2011, p.119).

Esta dinâmica se dá, principalmente, em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, devido às condições favoráveis de livre circulação do capital para a realização dos negócios com ótimas margens de lucro.

O sistema financeiro é engordado pelas instituições financeiras, a exemplo dos bancos, que possuem cada vez mais acesso às negociações monetárias do mercado internacional por meio do uso de aparelhos conectados à rede mundial. Observa-se, assim, a imposição do capital financeiro especulativo (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Segundo os mesmos autores acima mencionados, apoiado pelos projetos econômicos neoliberais, e aos donos do capital, o sistema financeiro consegue se livrar das imposições das leis estatais nacionais e daquilo que o impediria de avançar para outros países e se firmar além-mar. Esta manifestação se denomina abertura econômica, e se manifesta pela imposição do capital financeiro especulativo em detrimento do produtivo.

Os autores elucidam que toda esta movimentação não é salutar para a economia dos países envolvidos, sobretudo aqueles periféricos, pois há um desmonte das políticas econômicas de governança destes países, que se mostram fragilizados e, gradativamente, mais dominados pelo capital financeiro especulativo.

Os pesquisadores afirmam, ainda, que com a abertura econômica, o poder exercido pelo capital monopolista se mostra mais coeso e organizado, se apresentando de duas formas: na primeira, estão os grupos financeiros e industriais – corporações transnacionais, que juntamente com Estado traçam os meios para o desenvolvimento, fazendo as reformas econômicas e as adaptações financeiras e políticas necessárias. Nesse caso, prevalece a influência de mercado. Na segunda forma, as decisões majoritárias estão nas mãos das instituições superiores mundiais que detêm os poderes econômico, militar e político, tais como: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre outras instituições.

Com efeito, ambas as formas:

São cada vez mais constituintes, ordenadoras e controladoras da nova ordem mundial. Com poder de deliberação no campo, econômico, político e militar

mundial, impõem e monitoram as políticas de ajustes do projeto sócio-político econômico do neoliberalismo de mercado, ou melhor, dos interesses da burguesia mundial (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 94).

Os mesmos autores citados anteriormente ainda esclarecem que, esta política global tem o apoio dos países mais ricos do mundo, que ao exercerem suas funções na manutenção desta comunidade política global, adquirem poder de decisão e privilégios frente às demandas exigidas pela nova ordem econômica mundial. Na prática, trabalham a favor da conservação e sustentação do projeto neoliberal no mundo.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), verifica-se, assim, o papel da globalização como forma de reestruturar e integrar o setor econômico capitalista em tempo de crise, cujo desenvolvimento, gradativamente, se estendeu para outras áreas da vida humana, sendo usada como parâmetro na constituição de uma nova economia mundial.

Diante dos avanços e retrocessos, este fenômeno se mostra extremamente excludente, ampliando as diversas formas de desigualdade, gerando desemprego, aumentando a miséria de grande parte da população ao redor do mundo, exacerbando o consumismo e universalizando as preferências, o lazer e os costumes (Oliveira, 2023).

Nesse sentido, evidencia-se também como as ideias apregoadas pelo neoliberalismo em um contexto globalizado têm a capacidade de influenciar a educação de forma a disseminar a ideologia dominante por meio de uma agenda global que propõe reformas educativas em diversos países do mundo.

2.2 Neoliberalismo, globalização e educação

Todas as transformações econômicas, sociais, culturais que o neoliberalismo e a globalização causaram, também trouxeram consequências para o espaço educacional. As ideias defendidas pelo ideário neoliberal são estendidas à educação, a qual é vista como uma excelente oportunidade para a sua realização. É por meio da educação que vários projetos são elaborados com fins à dominação hegemônica. Conforme expresso,

[...] a educação, para a concretização das políticas neoliberais, é de fundamental importância. Desse modo, para a materialização de suas ideias, a educação é compreendida como uma área estratégica para consolidar o

projeto hegemônico neoliberal (Oliveira, 2023, p. 43).

Por isso, é importante entender alguns aspectos constitutivos do neoliberalismo e da globalização que influenciam o campo educacional.

Diante da lógica neoliberal, é necessário a instituição do Estado mínimo, pois ele participa minimamente das políticas econômicas e sociais de seus países, dando espaço para que a iniciativa privada possa desempenhar o papel que antes era dado a ele. Desta forma, para o capitalismo, a interferência do Estado desconsidera a individualidade e a liberdade, entendidos como princípios basilares do neoliberalismo.

Com efeito, conforme Laval (2019), toda ação do Estado neste sentido pode prejudicar sua política econômica, causando prejuízo aos cofres públicos e desestabilização monetária nacional. Sendo assim, abre-se espaço para que o setor privado assuma as responsabilidades que o Estado, de acordo com esse setor, “não foi capaz” de cumprir.

Para o autor supracitado, esta desregulamentação do Estado teve como consequência uma atitude de desobrigação com a administração escolar. Ou melhor, uma descentralização das ações do Estado com o sistema educativo, e a incorporação de padrões educacionais dirigidos à lógica do mercado e impulsionados por interesses particulares neste sistema. Segundo a compreensão de Caponi e Daré:

A educação paulatinamente foi se transformando em uma possibilidade de investimento, ao mesmo tempo que se produz um afastamento e uma desobrigação do Estado sobre suas responsabilidades fundamentais nessa área (Caponi; Daré, 2020, p. 312).

Neste cenário, a dinâmica de privatização atinge o sistema educacional, pois, para os reformadores empresariais, uma das razões existentes para esta realidade se concretiza porque as escolas públicas estão cada vez mais sem condições de oferecer um serviço de qualidade aos seus usuários.

A conclusão de um estudo feito nos Estados Unidos mostra esta realidade: “[...] o movimento a favor da privatização se explica em grande parte pela deterioração da escola pública, tanto pelas péssimas condições materiais quanto pelas condições pedagógicas deploráveis, em certos casos” (Laval, 2019, p.112).

Diante da privatização escolar uma das estratégias utilizadas pelos donos do capital é a terceirização, ou seja, a instituição pública é entregue nas mãos de empresas conhecidas como organizações sociais que teoricamente não lucrariam

com esta transação. E, a segunda estratégia utilizada neste processo é o da *voucherização*, pela qual se implanta a privatização nas redes de ensino. Diante do exposto, segundo o argumento dos empresários, a concorrência acirrada em um mercado livre colabora para as transações econômicas e para a melhoria do sistema educacional (Oliveira; Freitas, 2019 - grifo dos autores).

A educação nos moldes do neoliberalismo também se fundamenta em uma lógica utilitarista à qual a coloca a serviço de sua funcionalidade no âmbito social e econômico. Nesse caso, o conhecimento só tem valor, na escola, se vier acompanhado de uma funcionalidade referente à produção, ou melhor, o saber adquirido sempre tem que servir à economia de mercado. Por isso, os defensores das reformas educacionais nos moldes do neoliberalismo insistem na ideia de aumentar o número de pessoas escolarizadas.

O utilitarismo propõe que o conhecimento adquirido na escola seja assimilado e reunido por toda a vida profissional de um indivíduo isolado, pois ele, futuramente, será considerado como investimento lucrativo. Este raciocínio se refere à lógica do custo-benefício, sobre a qual Manzi (2022) elucida de acordo com os estudos de Becker acerca do capital humano e educação:

Ou seja, um estudo que visa pensar custo/benefício no investimento que cada um deve fazer em si, pensando em seu salário futuro e nas consequências psíquicas benéficas que tal investimento pode vir a trazer [...] é a relação de quanto se investe em si e o quanto se pode ganhar no futuro por isso (Manzi, 2022, p.93).

Portanto, nesta perspectiva, a escola modifica a ênfase em transmitir e memorizar certos tipos de conteúdo para dar destaque às múltiplas competências a serem desenvolvidas no educando, além de trabalhar a desenvoltura em resolver problemas e instigar as aprendizagens duradouras. Em dissonância com este entendimento, Decker e Evangelista (2019, p. 10) afirmam que “impor à escola tal função configura-se como verdadeiro assalto ao conhecimento histórico e cientificamente desenvolvido e acumulado pela humanidade”.

Conhecer e pensar o mundo nas esferas científica, humana, política e cultural não cabe no currículo deste tipo de escola; haja vista que, “uma das características da pedagogia das competências é evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que estes serão úteis. Daí sua raiz eminentemente pragmática” (Ramos, 2011, p.21). E, quanto aos métodos desenvolvidos

[...] por sua vez, assumem papel muito relevante nessas orientações, exigindo-se atenção prioritária no planejamento do currículo, este representado por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências supostamente requeridas pelo processo produtivo e pela prática utilitária (Ramos, 2011, p.21).

Associada a esses elementos constitutivos da ideologia neoliberal influenciando a educação, a concepção de meritocracia coloca o indivíduo como responsável por seu destino em relação à sua condição social. De acordo com esse entendimento, acredita-se que na escola o sucesso depende, apenas, da força de vontade do indivíduo e do bom desempenho de seu trabalho.

No entanto, as oportunidades não são as mesmas para todos e, mesmo que todos tenham acesso à escola, a educação recebida também não é a mesma para todos. Desse modo, considera-se que existe uma estreita relação entre a prática da meritocracia escolar e as desigualdades estabelecidas na sociedade. Não apenas quanto à meritocracia incentivada na escola, mas também, a desigualdade se manifesta no espaço escolar com a prática da competitividade associada à ideia de livre mercado e de implantação do Estado mínimo, como já abordado. Nesse sentido, sob o modelo neoliberal, a escola:

[...] facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houvesse, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho (Masschelein; Simons, 2014, p. 5).

O modelo neoliberal de educação com seu discurso dominante promove a desigualdade social. Esse discurso apoia as novas reformas insistindo em implantar uma escola sob os moldes das empresas privadas, as quais são fundamentadas pela ideia de eficiência. E este, passa a ser o grande objetivo a ser buscado pelas instituições de ensino segundo as amplas exigências do mercado. Portanto, a concepção de eficiência nestes moldes é:

[...] sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores. [...] também pressupõe a construção de instrumentos de mensuração, teste e comparação dos resultados da atividade pedagógica (Laval, 2019, p.210).

E, para este fim, grandes empresas especializadas desenvolvem seus serviços no que se refere a produzir avaliações padronizadas, com a intenção de exercer controle sobre as instituições de ensino, a partir dos resultados colhidos nos testes,

pois esses resultados revelam-se como critérios de qualidade das escolas.

Almeida (2023) evidencia que a grande dificuldade em atingir esta qualidade está não somente presente nos resultados obtidos em relação ao rendimento escolar, mas também, em serem apontados através dos objetivos e metas traçados pelo próprio equipamento escolar. A autora acrescenta que, neste caso, não se pode questionar “a validade, nem o sentido e nem os métodos de ensino sobre o que é ensinado, mas, sim, ‘o valor agregado da escolaridade’, ou seja, o benefício que esse aprendizado traz e o fomento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (Almeida, 2023, p. 52).

Diante do exposto, percebe-se quão danosa é a influência do ideário neoliberal sobre a educação, e como ela reflete nas atuais finalidades educativas escolares do ensino brasileiro. Isto porque, as finalidades educativas são fundamentos reais sobre os quais os aspectos de funcionamento das instituições escolares são construídos. É um processo que antecede e norteia a organização do sistema educacional, pois são as mesmas que conduzem as tomadas de decisão em relação às políticas educacionais, estruturação dos currículos, questões referentes às avaliações a serem empregadas, indicadores dos parâmetros de qualidade escolar, diferentes maneiras de gestão, dentre outras atribuições requeridas à escola e seus pares (Libâneo, 2016).

As finalidades educativas têm sido tratadas como uma questão complexa, por isso está aberta a ser contestada e interpretada de diferentes maneiras, no que diz respeito ao seu significado e características que a compõem. É a partir dessas finalidades educativas que se consegue identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas de ensino, e como se apresentam neste contexto. Elas também se baseiam em pressupostos filosóficos que dão sentido à composição do sistema educacional (Lenoir, 2013).

De acordo com Libâneo (2019, p. 5), as finalidades educativas escolares não são neutras, elas “são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e conteúdo do currículo”.

Portanto, ao serem apresentados alguns aspectos da lógica neoliberal influenciando a educação, percebe-se, neste cenário, que as finalidades educativas escolares determinam e direcionam o sistema escolar para atender as demandas econômicas do mercado. E, nesse cenário, as escolas têm como objetivo desenvolver habilidades práticas e competências voltadas para a empregabilidade, pois o

neoliberalismo trata a educação como um produto a ser consumido. Isso pode resultar em uma ênfase na satisfação do cliente (pais e alunos) e na criação de experiências educacionais "atrativas", que podem desviar o foco do verdadeiro aprendizado e do desenvolvimento crítico.

Frigotto e Ciavatta (2003) evidenciam que no Brasil, a presença da ideologia neoliberal evidenciou-se a partir dos anos de 1990 no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), embora já houvesse um vislumbre dessas políticas na presidência do governo de Fernando Collor de Melo. Em seu governo, FHC desenvolveu uma administração totalmente compromissada com uma maior neutralidade da moeda e do ajuste fiscal. Esta política neoliberal implantada no país foi efetivada por uma série de reformas, segundo as diretrizes postuladas no Consenso de Washington – liderado por organismos internacionais que, de acordo, com os autores, sintetizam seu conjunto de pressupostos:

[...] primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarmos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.106).

Segundo essas propostas, todas as conquistas de lutas populares em prol da obtenção e conservação dos direitos adquiridos estão sob a ameaça das determinações da lei de mercado, segundo as orientações da globalização e em nome do progresso. Desde então, passaram a vigorar, novos parâmetros de conduta entre os vários sistemas que organizam a sociedade.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), três estratégias foram usadas para a efetivação do ajuste empregado pelo governo: desregulamentação, descentralização e autonomia, privatização. A primeira diz respeito à consolidação do Estado mínimo, em prol de um mercado mais atuante. A segunda se refere ao acirramento da competitividade econômica, através da disputa no mercado pela obtenção do sucesso e conseqüente lucro. Isto se dá sob a responsabilidade dos dirigentes econômicos, sociais e educacionais. E, a terceira corresponde à transferência do setor público para o privado. Se destaca nesta última estratégia:

[...] não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir,

esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.106).

Assim como as reformas implementadas em várias esferas da sociedade, o sistema educacional brasileiro foi invadido pelos mesmos moldes que gerem as movimentações do mercado e passou a ser alvo de reformas educativas empresariais que se concretizam nas políticas educacionais.

As reformas educativas do país se apoiaram em mecanismos de funcionamento os quais propunham: novos modelos de gestão do sistema de ensino e escolas, reestruturação dos currículos, preferência aos enfoques financeiros e administrativos, formação e profissionalização de professores, avaliação em larga escala com foco na qualidade educacional nos moldes das reformas econômicas neoliberais (Libâneo, 2016).

Essas reformas educacionais implementadas no país foram apoiadas pelo governo em consonância com as orientações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial - BM. De acordo com o autor:

Estes organismos internacionais vão constituindo um conjunto complexo de proposições, normas e procedimentos, que impulsionam a definição de finalidades educativas escolares, impregnando decisões institucionais dos países em relação a reformas educacionais, planos, diretrizes curriculares, processos pedagógicos didáticos, rapidamente assimilados por gestores de órgãos públicos, administradores do sistema educacional, dirigentes escolares, professores, pesquisadores, formadores de professores, pais (Libâneo, 2016, p. 2).

Este mecanismo é conhecido como internacionalização e diz respeito a um fenômeno advindo da globalização política e econômica em que as agências de gerenciamento financeiro, comercial e de crédito dos países mais ricos do mundo, definem um conjunto de princípios e estratégias em conexão com as agências estatais, objetivando acordos de empréstimos que são monitorados e controlados por programas de financiamento a estes países que se utilizam destes empréstimos. Esses programas, quando dirigidos aos países em desenvolvimento, se materializam nas políticas públicas educacionais, de saúde e de segurança (Libâneo, 2013).

Segundo Libâneo (2013), os organismos internacionais e multilaterais, os quais têm grande influência sobre a política de internacionalização surgiram na Conferência de Bretton Woods, Estados Unidos, em 1944. Tinham como objetivo regulamentar o predomínio do poder americano sobre as demais nações e reafirmar os valores capitalistas perdidos, em parte, pela crise estrutural que esse país enfrentou no pós-

guerra.

Além disso, a internacionalização permitiu que se buscassem novos preceitos para a vinculação da economia e do comércio entre outros povos. O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ficaram incumbidos da efetivação destas ações (Libâneo, 2013).

Os organismos internacionais e multilaterais influenciadores das definições e formulações das políticas de Governo voltadas para as reformas educacionais dos países emergentes são: Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Conforme Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014):

O papel das instituições internacionais [...] não apenas produz e veicula as ideias hegemônicas, cuidando para que estas sejam vistas como universais, neutras e fruto de análises realistas, como também legitimam determinadas instituições e grupos. Ao mesmo tempo em que fortalecem os interesses dominantes também produzem políticas em benefício dos setores mais prejudicados pelas políticas de modernização e de ajuste econômico (Casagrande, Pereira; Sagrillo, 2014, p. 497).

Inicialmente, o BM ficou responsável por fazer os empréstimos aos países que foram destruídos pela guerra; porém, com o decorrer dos anos passou a emprestar dinheiro para os países em desenvolvimento e, em troca, exigiu desses países uma política de ajustes econômico e social (Libâneo, 2013). E, nos anos de 1990, começou a traçar diretrizes e normas para as políticas educacionais destes países. Inclusive, nos países da América Latina e do Caribe, as reformas educacionais financiadas pelo BM, colocam a educação básica destes países como sendo prioridade para a movimentação de suas ações em prol das inovações pretendidas.

O Banco Mundial conta com cinco instituições ligadas a ele, que são: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA), a Agência Internacional de Fomento (AIF) e a Corporação Financeira Internacional (CFI). Entretanto, cada instituição tem órgãos governamentais próprios e são formadas por acordos que as legitimam e países que as representam (Almeida, 2023).

A princípio, para a efetivação dos objetivos traçados em relação à educação mundial, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em

Jomtien, na Tailândia. No evento, além do BM, houve a participação de outros Organismos Internacionais (OIs), de governos de vários países, dentre representantes educacionais.

Inclusive, muitos dos documentos advindos das conferências realizadas pelo mundo sob as orientações do BM e subscritas pelos países membros, são utilizados como parâmetros na construção das políticas educacionais brasileiras (Almeida, 2023). Como exemplo do:

[...] Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Plano Nacional de Educação (2001-2010), a LDB de 2006, a Base Nacional Comum Curricular (2017-2022) e outras diretrizes para a educação do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e, em sequência, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros instrumentos legais e organizativos do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que continuam em vigor até o presente, numa infinidade de ações socioeducativas implantadas com a gestão do ministro Haddad e mantidas pela atual gestão do Ministério da Educação (Almeida, 2023, p. 23).

Um documento importante elaborado com as resoluções do encontro em Jomtien foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, por meio do qual os 155 países signatários se comprometeram em “educar todos os cidadãos do mundo, com o pacto de assegurar uma educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos” (Pessoni, 2017, p. 51).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) coadunam com o exposto pela autora supracitada, ao ressaltarem que após a conferência de Jomtien, muitos seminários foram organizados no Brasil, devido as palavras “para todos” contida no nome da declaração traduzida para a língua portuguesa. Estas duas palavras sugeriam que a educação básica alcançasse todos os indivíduos do país, entretanto, o alvo da convenção na Tailândia não era exatamente esse. Além do que, no entendimento de alguns pesquisadores, ficou evidente que:

[...] o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagens [...] em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para extratos sociais diferentes, ensinados diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 52).

O documento se baseou nas orientações correspondentes às ações de alívio à pobreza dirigidas aos países periféricos. Os relatórios do BM apresentaram estas ações ligadas à redução da exclusão social como forma de aumentar a produtividade para o benefício do desenvolvimento da economia destas nações. Para que isso se concretizasse, foi necessário modificar o sistema educacional destes países por meio

de reformas.

Segundo este raciocínio, os indivíduos carentes de condições materiais desses países conseguiriam romper com o ciclo de pobreza, que tanto travava o desenvolvimento econômico almejado pelos donos do capital. De acordo com Pessoni (2017), o investimento em educação, para o BM significou:

A melhor forma de aumentar os recursos dos pobres, por meio de participação na economia e na sociedade e elevando assim o índice de sua produtividade a estabelecer uma política compensatória de proteção aos pobres inábeis e de modernização da economia (Pessoni, 2017, pp. 46-47).

Portanto, o que estava por trás era o interesse econômico do capital internacional em organizar a política educacional dos países periféricos, por meio de projetos sociais que pudessem satisfazer as necessidades básicas, e assim, aliviar a pobreza instalada. Como mostra o texto, “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente do processo de desenvolvimento” (Banco Mundial, 1974, p. 61).

Como forma de permanência, segundo os ditames da sociedade neoliberal e globalizada, essas necessidades mínimas de aprendizagem requeridas dos alunos dizem respeito à “competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes” (Shiroma; Morais; Evangelista, 2011, p. 57). Assim, sem a formação dessas competências na educação básica, seria impossível formar o capital humano requisitado e adequado ao sistema capitalista.

Para a materialização deste ideário neoliberal era necessário fornecer esse capital humano e, assim, contribuir com o progresso do país; e, essa seria a função da escola. Isso se comprova no próprio documento - Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotarem plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

De acordo com Decker e Evangelista (2019), com as transformações ocorridas mundialmente, a perspectiva do BM quanto à idealização do projeto educacional nos países periféricos também se modificou e fundamentou-se numa concepção de capital humano repaginado. Esta concepção vai muito além daquela anterior que entendia a escola como formadora de indivíduos preparados para o mercado de trabalho e consequente participação na economia.

Motta (2011), citada por Decker e Evangelista (2019), evidencia que nas orientações mais recentes, as noções de competências e habilidades são incorporadas na caracterização da formação do capital humano, buscando acompanhar estas mudanças ocorridas no mundo e no mundo do trabalho. Como se verifica:

Foram introduzidos nas reformas da educação dos anos 1990 os arsenais ideológicos da competitividade como fator de inserção do país no mercado mundial e da empregabilidade, justificando o investimento no capital humano através da aquisição de competências e habilidades necessárias à nova configuração produtiva de base tecnológico-científica e de serviços que cada indivíduo deveria adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho (Motta, 2011, p. 41 apud Decker; Evangelista, 2019, p.4).

De acordo com o BM, como já apresentado, a escola deveria formar o capital humano com determinadas competências a serem desempenhadas pela força de trabalho segundo as exigências do século vindouro. Dentre as habilidades requisitadas para este estudante/trabalhador apresenta-se a habilidade comunicativa em língua estrangeira, se possível a inglesa, por ser considerada a língua franca do mundo, portanto, utilizada para as negociações financeiras internacionais.

Nesse sentido, Batista (2016) sinaliza que muitos estudiosos progressistas da área da Linguística afirmam que a proposta de educação básica brasileira, no que se refere ao ensino da LI nas escolas, necessita “ser muito mais amplo e substancial do que simplesmente instrumentalizar os indivíduos para conseguirem um lugar melhor na sociedade competitiva ou enxergar a língua inglesa como *commodity*” (Batista, 2006, p. 91). E, reitera que não somente os profissionais da área da Linguística, mas, de todos os profissionais/pesquisadores da Educação entendem que, “o ensino de uma língua é muito mais significativo social, cognitiva e simbolicamente do que uma proposta de conceber a língua inglesa como um bem de consumo” (*Ibid*, 2006, p.91).

Conforme a percepção de Decker e Evangelista (2019), na perspectiva do BM,

o papel da escola é desfocado do seu real lugar e colocado como um coadjuvante na formação do trabalhador do futuro. A escola para a formação humana como um todo é deixada em segundo plano, o conhecimento social e historicamente produzido passa a ser visto com um certo utilitarismo.

Conforme esse entendimento, as autoras explicitam que os documentos internacionais trazem questões sobre a aprendizagem ao longo da vida, pois, segundo esta ótica neoliberal, a globalização abriu espaço para o acesso ao conhecimento via tecnologia; e, a partir de então, subentende-se que a escola permanece perdendo sua função formativa por reproduzir um tradicionalismo que deveria não mais existir (Decker; Evangelista, 2019).

Diante do exposto, observa-se que nos anos de 1990, o BM e outros Organismos Internacionais (OIs) apregoavam sobre a necessidade de todas as crianças terem acesso à escola e que fosse realizada a ampliação no número de vagas. Mas, com o passar dos anos, a estratégia foi modificada. A ênfase passou a ser dada ao processo de aprendizagem escolar e no poder que a força de trabalho tem ao desenvolver suas competências necessárias ao mercado. Todo esse ideário foi baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos; e, mesmo com um discurso voltado à igualdade de acesso, observa-se que a educação do indivíduo está em direta relação com as demandas do mercado e desta forma aberta às iniciativas privadas (Decker; Evangelista, 2019).

Alguns pesquisadores, ao analisarem o conteúdo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos juntamente a outros textos advindos do BM, perceberam que eles trazem nas entrelinhas uma política de compensação para a redução da pobreza, e que, para isso, é necessário que a educação exerça um papel de integração social.

Desta forma, as políticas de alívio à pobreza implementadas se caracterizam pela instrumentalidade, no sentido de antever e agir a possíveis tensões sociais que viessem a prejudicar a implementação das reformas econômicas. E, um dos princípios usados para se atingir este fim é a inclusão social, pois por meio de políticas de inclusão há a possibilidade de uma convergência destes indivíduos de volta ao cenário do desenvolvimento econômico (Libâneo, 2016).

Nesse sentido, em conformidade com o autor, uma ideia de escola inclusiva, passa a fazer parte do projeto de educação nos moldes das reformas operadas. O que se privilegia neste tipo de escola é a socialização, convívio com a diversidade de qualquer natureza, fortalecimento de laços entre os participantes, experimentada por

reuniões e atividades integradoras.

A escola passa a ter uma função socializadora, com fins à formação da cidadania, com vistas à diminuição das desigualdades e da pobreza, além da produção de apatia gerada frente aos desafios impostos pelas lutas de classe, as diferenças existentes nos vários contextos, dentre outras formas de resistência. Desta forma, a escola pública passa a ser um espaço de acolhimento social, oferecendo aos seus frequentadores o básico em questão de aprendizagem, baseada em um currículo de experiências socioculturais.

Constata-se, assim, que o parâmetro educacional que tem como base as finalidades educativas dos organismos internacionais e multilaterais foi desenvolvido através da ideia de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, e de diminuir possíveis embates sociais que possam desestabilizar o sistema econômico dos países que adotam este modelo de educação. Como consequência, é adotado um currículo com conteúdos mínimos, de especificidade instrumental, que busca formar indivíduos, sobretudo, pobres ou em estado vulnerável, preparando-os para o mercado de trabalho por meio de competências e habilidades para este fim. Assim, não é importante certos tipos de conhecimento que buscam a formação integral e levam o sujeito ao desenvolvimento da autonomia para a emancipação humana.

Em suma, Evangelista e Shiroma (2006), no artigo - Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global -, analisam as mudanças na linguagem dos conteúdos tratados nos documentos sobre educação advindos dos OIs, nas duas últimas décadas. Conforme os autores:

No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como **produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia**. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como **justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança, inclusão**, são todos articulados pela idéia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos [...] A linguagem dos documentos oficiais foi, portanto, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de **autonomia, inclusão, empowerment, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social**, entre outros. (Evangelista; Shiroma, 2006, p.12 - grifo da pesquisadora).

Portanto, diante dos estudos e pesquisas de diversos autores sobre a influência do neoliberalismo sobre a educação, observa-se que existe uma estreita relação entre a economia e a educação, e que, as exigências requeridas pelo sistema econômico

devem ser atendidas pelas reformas educacionais implementadas. Com efeito, as finalidades educativas escolares nos moldes neoliberais se baseiam em uma lógica economicista, com ênfase na produção e geração de emprego, principalmente, para a parte mais enfraquecida social e economicamente da sociedade, o que justifica certas finalidades educativas e funções da escola atual, tais como, a preparação do indivíduo como força de trabalho, capacitação do protagonismo deste sujeito, ou seja, como personagem central da sua vida e noções de cidadania.

Por isso, a necessidade de políticas públicas educacionais que busquem por meio das avaliações em larga escala, uma escola que tenha uma educação mensurável e um currículo que atenda à capacitação de alunos para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mercado, ou seja, uma escola com finalidades educativas pautadas por aspectos de utilidade e produtividade, sob o domínio de agentes governamentais nacionais e organizações internacionais.

Nesse cenário, para que o neoliberalismo alcance seus objetivos, ele se estrutura nos pilares da liberdade, individualidade e igualdade com a finalidade de imprimir estes conceitos também na educação, tendo em vista que o objetivo da escola nesse contexto é preparar os alunos para o tecnológico e científico mercado de trabalho.

2.2.1 Categorias do neoliberalismo: liberdade, individualidade e igualdade

Conforme Libâneo (2016), o neoliberalismo surgiu em meados de 1980, após a intensificação da crise econômica nos países capitalistas, por isso, é considerado, primeiramente, como uma política econômica. E, no âmbito do neoliberalismo, essa política econômica seria de resistência e oposição ao Estado de Bem-estar Social e interferência estatal, ambas, fundamentos dos construtos do liberalismo clássico. A primeira categoria em que se assenta a teoria neoliberal é o da liberdade. Para os teóricos neoliberais, a exemplo Friedman, “sem liberdade econômica, não há possibilidade da plena existência da liberdade do indivíduo. É uma condição para a liberdade individual” (Lemos, 2020, p.113).

Diante disso, o neoliberalismo é estruturado sobre uma filosofia econômica na qual as várias liberdades estão sujeitas à liberdade econômica, ou seja, a economia de mercado autorreguladora. Nesta relação, abre-se portas para a competição, a iniciativa privada, a privatização do setor público, livre enriquecimento e concorrência,

sendo este último, o fator organizacional da vida social.

De acordo com Oliveira e Freitas (2022, p. 3), como o elemento de maior importância nesta teoria é a manutenção da liberdade econômica, os neoliberais apoiam a ideia de intervenção mínima do Estado, por acreditarem que ela “desrespeita os princípios da liberdade e individualidade, valores básicos do capitalismo, afetando o campo econômico”. Conforme esta lógica, “o Estado que provê políticas públicas e programas sociais e assegura direito de acesso a eles é oneroso, não cabendo ao Estado mantê-los” (Oliveira; Freitas, 2022, p. 3).

A segunda categoria que fundamenta a teoria neoliberal é o individualismo. O conceito de indivíduo, conhecido também como um indivíduo econômico é formado por uma ideia de adaptabilidade deste homem a esta sociedade, demasiadamente competitiva, governada pelo livre comércio e livre mercado rumo à prosperidade financeira.

Por isso, esse indivíduo precisa exercer mais eficiência e desempenho em seu trabalho, se capacitar cada vez mais para desempenhar diferentes funções quando requisitado, se tornar um trabalhador autônomo, ser flexível às demandas do mercado, comprovar sua competência no exercício da profissão e, por conseguinte, no prolongamento das atividades de sua vida.

Constata-se, assim, uma proposta de teoria dentro do neoliberalismo na qual o ser humano tem que ser considerado como um capital humano. Aplicar investimento em si mesmo, sem interrupções, rumo ao sucesso e melhor performance para o atendimento das necessidades exigidas pelo mercado. E, sob tais aspectos, é importante considerar que toda esta mudança na subjetividade humana pode acarretar terríveis consequências para o indivíduo, porém não é o foco a ser discutido neste estudo. No que se refere à perspectiva sobre o capital humano:

O novo sujeito é visto como proprietário de “capital humano”, capital que ele precisa acumular por escolhas esclarecidas, amadurecidas por um cálculo responsável de custos e benefícios. Os resultados obtidos na vida são frutos de uma série de decisões e esforços que dependem apenas do indivíduo e não implicam nenhuma compensação em caso de fracasso [...] A distribuição de recursos econômicos e das posições sociais é vista exclusivamente como consequências de percursos, bem-sucedidos ou não, de realização pessoal. [...] o sujeito empresarial é imposto a riscos vitais, dos quais ele não pode se esquivar, e a gestão desses riscos está ligada a decisões estritamente privadas (Dardot; Laval, 2016, p.339).

Por fim, a terceira e última categoria sobre a qual se fundamenta o pensamento neoliberal, é a igualdade. De acordo com Lemos (2020), a questão da igualdade nesta

teoria é bastante polemizada. Nesta perspectiva, as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, que buscam estabelecer os princípios de universalidade, gratuidade dos serviços e igualdade não são aceitas pelo pensamento neoliberal, pelo contrário, a igualdade concebida por este viés reside em se opor a estes princípios; uma vez que, nesta concepção, liberdade e igualdade material são produtos incompatíveis no sistema capitalista, pois este sistema é responsável por promover as desigualdades sociais. “Em uma sociedade assentada na racionalidade econômica, a desigualdade é fator decisivo para a responsabilização do indivíduo, impulsionando-o a agir na aquisição de bens e riquezas” (Lemos, 2020, p. 117).

Assim, para não fazer parte do círculo de pobreza e se destacar no mercado consumidor, o indivíduo tem que se mostrar competente e eficiente no atendimento aos clientes. Isto porque, “são os consumidores que determinam o consumo e, portanto, a riqueza de alguns” (Abrão; Mendonça, 2012 apud Lemos, 2020, p. 117). Percebe-se, nesta relação, a efetivação do conceito de meritocracia, ou seja, a conquista do poder por meio do merecimento.

A partir do entendimento das categorias de liberdade, individualidade e igualdade, as quais fundamentam o pensamento neoliberal, é possível compreender as consequências desta teoria na implantação do modelo de educação atual no país. E, assim, relacionar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e curriculares, e na definição de finalidades e objetivos da educação escolar. Sobre este assunto, fazendo a ligação entre o neoliberalismo e a educação, esta pesquisa discorrerá um pouco mais à frente.

A globalização se constitui em um elemento determinante na evolução e expansão do neoliberalismo pelo mundo e trouxe implicações na determinação das finalidades educativas escolares.

2.3 Efeitos do neoliberalismo e globalização na definição das finalidades educativas escolares

Diante do exposto, verifica-se que é impossível falar sobre as políticas públicas educacionais sem atrelar este assunto às discussões sobre as finalidades e objetivos da educação escolar. Isto porque, suas definições preexistem e orientam as políticas educacionais, as orientações curriculares ou qualquer intenção e ação de realização normativa no âmbito da educação.

Assim, pode-se inferir que as FEE, são resultantes de contextos e princípios do neoliberalismo e da globalização, os quais influenciam e impactam a educação pública brasileira desde a última década do século XX. E, a partir de então, tem implicado nas alterações das finalidades da escola enquanto espaço de produção e transmissão do conhecimento e da cultura produzidos pela humanidade. Com isso, passa de uma instituição intelectual e humana fundamental para o desenvolvimento humano, para tão somente cumprir finalidades mercadológicas e ideológicas na sociedade capitalista. Seus efeitos sobre a definição das finalidades educativas escolares fundamentam e definem políticas públicas educacionais do país.

2.3.1 Finalidades educativas escolares (FEE): o que são, a que se destinam?

De acordo com o contexto histórico e metodológico do ensino de LE no Brasil, em específico, neste estudo, o ensino da Língua Inglesa, passou por inúmeras transformações ao longo da história. Várias foram as políticas públicas educacionais implementadas neste sentido, todas elas, com finalidades, objetivos e metas a serem cumpridos pelos agentes e órgãos competentes, segundo seus interesses, na busca da melhoria da “qualidade” do sistema educativo. E, como representante importante deste sistema, destaca-se a escola.

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas ao longo do tempo impactam diretamente o modo de vida e a forma de pensar das pessoas. E a escola, como uma instituição que se espera que sirva à formação humana, reflete tais mudanças e os comportamentos advindos delas. Isto porque, “[...] as escolas, não são estáticas, elas mudam mediante das relações sociais e das pessoas” (Freitas, 2020, p. 131).

Há tempos, ela (a escola) tem sido o foco de divergentes interesses, que culminam em grandes discussões, preocupações e pontos de vista. Uma questão relevante, diz respeito, à sua utilidade, como aponta o texto de Young (2007 p.1294) ao indagar: “Para que servem as escolas?” E ele mesmo dá a resposta ao próprio questionamento: “é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. E acrescenta que, contestar este pressuposto iguala-se a “negar as condições para adquirir “conhecimento poderoso” para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais”

(Young, 2007, p. 1287). Conforme o autor, esse conhecimento é assim qualificado devido aos benefícios que pode trazer à vida daqueles que o obtém, pois poderá fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, conforme explicita Young (2007).

Almeida (2023), ao parafrasear o autor supracitado escreve: que, quando “[...] encontrarmos as respostas para a questão levantada anteriormente, também encontraremos o caminho para as finalidades educativas da escola e, a partir delas, definir o que realmente são critérios de qualidade” (Almeida, 2023, p.99).

Para Young (2007, 2016), o conhecimento advindo da escola, bem como, o currículo, são vistos como formações sociais, oriundos de conflitos sobre os quais o conhecimento deve fazer parte do currículo. Na percepção desse autor, por serem fruto de valoração e interesses particulares, esses dois componentes não podem ser naturalizados, pelo contrário, devem ser sempre inquiridos. Nunca há imparcialidade na construção de um currículo, há uma manutenção do *status quo*, cuja determinação impõe o conhecimento adequado a ser ensinado na escola, conforme os interesses hegemônicos (*Ibid.*, 2007).

Por isso mesmo, para que haja uma intervenção e busca de transformações na real situação da educação escolar pública é necessário que os agentes envolvidos tomem consciência sobre os mecanismos que regem o sistema educativo, bem como, suas implicações no processo ensino aprendizagem dos alunos junto às suas escolas.

Por isso, a importância de tratar sobre as finalidades educativas escolares, “um objeto altamente problemático” e “controverso” (Lenoir, 2013), o qual faz parte do universo cuja escola está inserida; haja vista que existem variadas interpretações para o que venha a ser o papel da educação escolar e o da formação do homem. Com efeito, quando se estudam as finalidades educativas, são acionados alguns “conceitos fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (Lenoir, 2013, p. 1). Portanto, é necessário entender aspectos relacionados ao conceito de FEE.

As finalidades educativas estão presentes em todas as diretrizes traçadas para o sistema escolar, tanto as expressas quanto as veladas, posto que, sua formulação interfere nas políticas públicas educacionais, na construção dos currículos escolares, nas ações pedagógicas do professor, no gerenciamento das instituições escolares, dentre outros componentes educacionais. Assim elas,

[...] são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de

sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe (Lenoir, 2016, p. 2).

Libâneo (2019) considera que as finalidades se estruturam em pressupostos da filosofia, os quais dão sentido ao conceito de educação e de pessoa escolarizada conforme a sociedade em que estão inseridas e os múltiplos contextos que a delimitam. Dessa maneira, são elas mesmas que norteiam as ações dos interessados na elaboração e implementação de políticas estatais voltadas para a educação, além de fornecer os fundamentos para a construção dos currículos, como mencionado anteriormente.

Sobre esses fundamentos, Lenoir (2016) ao citar Gohier (2002), escreve:

Ora, estes fundamentos, que deveriam aparecer antes de qualquer mudança importante nas orientações de um sistema educativo, são muito frequentemente formulados *a posteriori* servindo, inversamente, aos fins de reformas curriculares submetidas a imperativos de ordem econômica, política, burocrática, ou ainda, aos ditames de moda que só têm teoria no nome (Gohier, 2002 apud Lenoir, 2016, p.7).

Para Libâneo (2019), as finalidades educativas procedem do cenário político, social e cultural, nos quais as relações de força de diferentes nichos e estruturas sociais se manifestam em seu interior, devido aos confrontos ideológicos, religiosos, linguísticos, dentre outros, e, assim, conforme seus interesses, estes grupos estabelecem e impõem seu *modus operandi* na sociedade em que vivem. Assim, lidar com as finalidades educativas é saber, primeiramente, que há um discurso político ideológico envolvendo-as.

Portanto, as FE são tendenciosas e fortemente influenciadas por esta teia de sistemas, grupos e interesses variados, os quais incidem nas perspectivas e valores sobre os objetivos a serem construídos, nas políticas educacionais e nos fundamentos dos currículos e seus conteúdos. Lenoir considera que:

Seria então uma ilusão perigosa, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades escolhidas advêm de escolhas neutras. [...] decorrem de um jogo de forças em que enfrentam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais. Não existem então finalidades transhistóricas, transculturais e universais (Lenoir, 2016, p. 8).

São as finalidades educativas, também, que apontam os caminhos que dão significado e legitimidade aos sistemas educacionais, estabelecendo, com precisão,

os critérios de qualidade da educação e do ensino. Nesse sentido, é preciso compreender que estes critérios de qualidade são em relação ao tipo de sujeito que se pretende formar e os meios para alcançar este fim. Destarte, de acordo com os pesquisadores:

As finalidades educativas escolares indicam os elementos constitutivos e constituintes da qualidade de ensino que se pretende alcançar em determinados tempos e espaços sociais e históricos. A qualidade de ensino, a partir do sentido de qualidade como expressão da essência de algo a ser alcançado, decorre, assim, de princípios que embasam as políticas educativas e se dirige às práticas escolares e às formas concretas pelas quais essa qualidade pode ser alcançada (Pessoni; Libâneo, 2018, p.153).

Outro aspecto importante ao conceituar as FEE, segundo Libâneo (2019), é que elas fundamentam de modo cultural, social e filosófico, os procedimentos básicos para a elaboração das políticas educacionais, cuja operacionalização evidencia a tentativa do governo em asseverar o cumprimento do direito à educação a todo o cidadão do país. Portanto, há uma relação estreita entre as finalidades educativas e as políticas voltadas para a educação, visto que sua elaboração “se subordina a interesses e decisões conforme as relações de poder vigentes na sociedade e à dinâmica dessas relações, em determinado momento histórico” (Libâneo, 2019, p. 37).

Sendo assim, estas políticas têm a opção de serem formuladas democraticamente envolvendo diferentes segmentos relacionados à educação e à comunidade que a rodeia, ou, então, serem impostas pelo governo de cima para baixo; o que demonstra ser perceptível a conveniência ideológica dos legisladores, cujas ações são garantidas pela centralização arbitrária.

Por fim, buscando compreender os aspectos conceituais de finalidades educativas a partir da compreensão dos estudos de Libâneo (2019), entende-se que, tanto estas quanto as políticas destinadas à educação se materializam nas orientações dos currículos escolares, cuja função prescreve o andamento das instituições de ensino, bem como, da ação dos professores no desempenho do seu trabalho. Isto porque, para que as políticas de educação e os mecanismos legais que as sustentam se imponham, é preciso que as orientações curriculares advindas destas políticas tenham uma organização estrutural, além de capacidades de gerenciamento.

Diante de todas essas ponderações, é importante pontuar que, apesar da atuação das políticas educacionais que trazem consigo as finalidades educativas inerentes a elas, e por estarem ligadas e colocadas acima do trabalho docente, não simboliza, porém, que o professor deva executar todas as determinações impostas

pelos documentos oficiais. Pelo contrário, “a existência formal das políticas não impede a ocorrência de resistências e interpretações a essas políticas por parte de dirigentes escolares, professores e pais” (Libâneo, 2019, p. 38). Mesmo tendo ciência dos embates que ocorrem entre as ações propostas pelos sistemas educacionais para serem cumpridas nas escolas.

E, somado a isso, não obstante, ao conhecimento de que existe uma disparidade entre a elaboração das políticas educacionais do governo e seu real cumprimento nas escolas, é fundamental assegurar sua efetivação no ambiente escolar. Do contrário, todo este processo estará fadado ao fracasso. A exemplo da dificuldade no ensino da LI nas escolas públicas, onde os documentos normativos estabelecem as orientações curriculares, porém, não dão o suporte adequado para a sua efetivação nas escolas.

A equipe gestora e os professores devem ter em mente que a escola faz parte de um contexto social e político, submetida a arranjos legais, orientações curriculares, finalidades educativas, procedimentos que objetivam nortear as ações escolares e as de seus participantes. Porém, esses elementos configurados anteriormente, não podem tirar-lhes o direito de exercer autonomia e autodeterminação.

Por isso, é necessário que o professor examine criticamente a práxis educativa desenvolvida dentro da escola e fora de seus muros; que consiga desvelar o que está por trás dos mecanismos normativos carregados de intenções e ideologias, tais como, as finalidades educativas e o currículo, e assim, relacioná-los com o contexto social que o cerca. Pois, como afirma os autores:

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas e ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável (Sacristán; Gomez, 1998, p.11).

Como consequência desta consciência crítica, os educadores, com embasamento teórico sólido, são capazes de tomar decisões que beneficiem sua prática educativa junto aos seus alunos, em busca da construção de uma escola que promova a justiça social, que esteja aberta à inclusão sociocultural, além de respeitar e valorizar os direitos de escolarização comuns a todo o cidadão brasileiro.

2.3.2 Relação entre finalidades educativas escolares, concepções pedagógicas e currículo

No tópico anterior deste capítulo foi traçada a definição das finalidades educativas escolares e o que representam. Elas são um processo que antecede e norteia a organização do sistema educacional, pois são as mesmas que conduzem a estruturação dos currículos e sua operacionalização na instituição escolar, dentre outras funções (Libâneo, 2016).

Os currículos escolares de vários países no mundo têm sido afetados pela globalização vivificada pela ideologia econômica neoliberal. Eles refletem valores explícitos ou implícitos quanto às finalidades educativas que os estabelecem (Lenoir, 2016). E, a discussão sobre as finalidades educativas e o que vem a ser qualidade de ensino mostram o quanto a escola é um espaço de lutas por poder pelos variados segmentos da sociedade.

Desse modo, ao analisar as FEE e suas implicações no campo da pedagogia, busca-se responder ao questionamento sobre a funcionalidade da escola e seus objetivos, os quais a materialização acontece, também, nos currículos escolares. Esses objetivos, por sua vez, sugerem as diversas interpretações sobre a qualidade de ensino.

Segundo Libâneo (2019), há pelo menos quatro concepções no que se refere às finalidades educativas da escola, considerando os diferentes posicionamentos no círculo educacional do Brasil quanto aos objetivos e funções da escola. A primeira concepção é a da pedagogia tradicional cuja finalidade educativa mais marcante é o delineamento intelectual e moral dos estudantes com o objetivo de desempenhar diferentes funções na sociedade. Essa concepção se caracteriza pela ação impositiva do professor sobre seu aluno através da transmissão de conhecimentos consagrados pela escola tradicional, que são repassados sem a mínima preocupação com as peculiaridades individuais e sociais de aprendizagem deste aluno.

Assim, a pedagogia tradicional é manifestada pelas características dominantes da percepção conservadora, que tem como propósito formar o indivíduo para a execução das diferentes funções a serem exercidas na sociedade, a partir da reprodução de valores e práticas dominantes. Esta percepção considera que o papel da lei e das instituições escolares são exercidas com fins à normalização do corpo social. E, o currículo tradicional/conservador valoriza a conservação de princípios morais, estudos relacionados à “moral e cívica, conteúdos cristalizados, ensino verbal, rigor disciplinar, relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade”

(Libâneo, 2019, p. 43).

A segunda concepção é a neoliberal. Ela é a mais difundida na educação brasileira, pois suas finalidades educativas estão ligadas às determinações dos organismos internacionais multilaterais.

Libâneo (2019) relaciona quatro finalidades educativas escolares a partir de estudos sobre documentos oficiais gerados pelos organismos internacionais multilaterais, são eles: educação para satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. No papel, estas finalidades educativas se apresentam com um viés humanista, porém, na prática, elas participam de uma política de reparação voltada para o alívio da pobreza que busca colocar os menos favorecidos desencaixados do processo de modernização para contribuir com o desenvolvimento econômico e social. Nesta concepção,

[...] a aprendizagem é vista meramente como necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo. O papel do ensino fica dissolvido, reduzindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam submetidos a um currículo de noções “mínimas” e obrigados a aceitar uma escola enfraquecida de conteúdos significativos (Libâneo, 2016, p. 11-12).

A terceira concepção destacada por Libâneo (2019) é a sociológica intercultural ou sociocultural da educação. Nesta perspectiva as finalidades educativas estão ligadas, principalmente, à cultura. A educação se manifesta como prática cultural e busca, através do conhecimento, desenvolver a subjetividade dos indivíduos e a exteriorização de suas experiências pessoais, além de encorajá-los a mudar as condições materiais, culturais e sociais da sociedade, através do fortalecimento do poder de luta.

Nesta perspectiva curricular a aprendizagem se realiza nas interações sociais experienciadas nas diversas situações vividas na escola. Entretanto, as práticas desenvolvidas por meio deste currículo, tiram a verdadeira essência pedagógica e social da escola, ao deixar de priorizar os saberes científicos e culturais, além de não considerar os mecanismos internos de apropriação do conhecimento, via ensino.

Por fim, a quarta e última concepção, segundo o autor, é a dialética histórico-cultural. Sob essa perspectiva, a educação escolar é vista como um dos mais relevantes domínios de colaboração para a democratização da sociedade e da promoção social. Esta concepção argumenta a favor de “finalidades educativas que

orientam a educação escolar para promover justiça social mediante a oferta de formação cultural e científica articulada à diversidade cultural e social” (Oliveira; Freitas, 2022, p. 12).

O objetivo a ser alcançado por este tipo de educação é desenvolver as capacidades intelectuais, formar a personalidade por meio de intervenção social no processo de aprendizagem, constituição de um currículo que prima tanto pela cultura quanto pela ciência, e que se relacione com a pluralidade sociocultural dos educandos, além desse currículo possibilitar aos estudantes se apropriarem dos saberes construídos historicamente, e a partir deles, progredir na área cognitiva, moral e afetiva.

Os critérios de qualidade da escola, vista nesta perspectiva, estão firmados na busca pela igualdade social e na redução da desigualdade de padrões de escolarização e educação dos diferentes nichos da sociedade, haja vista que o sobrepujamento das desigualdades educacionais possibilita o das desigualdades sociais.

Portanto, diante do posicionamento da concepção dialética histórico-cultural há três elementos essenciais relacionados às finalidades dessa perspectiva para com o objetivo primordial da escola, são eles:

- a) promoção do desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio dos conteúdos;
 - b) consideração das características individuais e sociais do aluno;
 - c) consideração dos fatores socioculturais e institucionais da aprendizagem
- (Libâneo, 2019, p. 22).

De acordo com as concepções do autor supramencionado, é na escola que os educandos são apresentados e iniciados no âmbito do conhecimento e do aprimoramento do ato de pensar, e, juntamente a isso, a escola deve lidar simultaneamente com os variados tipos de indivíduos, as diferenças que carregam e a convivência entre as diversidades culturais existentes (Libâneo, 2019).

3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DC-GO: AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA LÍNGUA INGLESA NESTES DOCUMENTOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem por objetivo analisar o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular do estado de Goiás – DC-GO e as finalidades educativas do ensino da Língua Inglesa nestes documentos, bem como, suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio.

3.1 Elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens basilares a serem desenvolvidas nas escolas públicas e privadas do país, permeando toda a Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, e o Ensino Médio. Desse modo, buscou-se implantar um documento obrigatório único em todo o território nacional.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

De acordo com o documento, seu principal objetivo é garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os alunos em fase escolar. Porém,

Tarlau e Moeller (2020) ressaltam que o incentivo de modelos nacionais curriculares e de aprendizagem como a Base no país, tem a utilidade de aumentar os testes padronizados, as avaliações de desenvolvimento do trabalho dos docentes e consequente reconhecimento por mérito, inclusive com a contemplação de abono salarial, além de aulas roteirizadas.

As autoras acrescentam que todo este aparato educacional vem para atender às demandas mercadológicas e que estes padrões, também, podem servir para promover questões relacionadas à justiça social e o robustecimento da escola pública. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho, no governo do presidente Michel Temer, no dia 21 de dezembro de 2017. E, para o Ensino Médio foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018 tendo como ministra da educação Rossielli Soares da Silva, durante o governo do mesmo presidente. Mas, até a versão final do documento muitas foram as tentativas de sua elaboração, como se vê a seguir:

Antes da versão final consolidada (dez. 2018), foram publicizadas diversas versões parciais da BNCC, incluindo as duas versões homologadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (dez. 2017) e para o Ensino Médio (dez. 2018). Também foram divulgadas extraoficialmente duas versões embargadas que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (...) a partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo MEC, rompendo com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) (Cássio, 2019, p.14).

Voltando um pouco na história, a necessidade de uma base comum curricular já havia sido demandada pela Constituição Federal de 1988, e a LDB 9.394/96, no artigo 26, Título V, Capítulo II, que traz em suas linhas que ambos os currículos, do Ensino Fundamental e Médio, deviam possuir uma base nacional e ser acrescida por uma parte diversificada, segundo a disponibilidade do sistema/estabelecimento de ensino.

Acerca desse processo, é importante ressaltar que a Lei de 1971 e a LDB de 1961 já haviam sinalizado uma preocupação com a necessidade de que fosse estabelecida uma base curricular comum, como mostra esta nota do artigo da pesquisadora Mônica Ribeiro da Silva:

A determinação quanto à composição curricular entre base comum e parte diversificada não se constitui propriamente em uma inovação. A intenção de se instituir mínimos curriculares nacionais, salvaguardando características locais, já estava presente nas instruções legais que antecedem à legislação atual. Essas determinações constavam da Lei nº 5.692, de 1971, que, em seu art. 4º, previa a organização dos currículos das escolas de 1º e 2º graus composta por um núcleo comum obrigatório e por uma parte diversificada,

com o fim de atender às peculiaridades regionais, como também às características individuais dos alunos. A explicitação dessa composição curricular verificou-se no Parecer nº 853/1971, anexo à Resolução nº 8, de 1971 do Conselho Federal de Educação, sob relatoria do conselheiro Valnir Chagas (Da Silva, 2015, p. 376).

Em um momento seguinte, mais precisamente no final da década de 1990 e início dos anos 2000, buscou-se formular um documento nacional usado para o suporte curricular das escolas, instituindo-se assim os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, os quais tinham como característica a não obrigatoriedade de seu uso nas escolas do país.

Segundo Branco *et al.* (2018), esses parâmetros atenderam à demanda da economia neoliberal instituída com mais força no Brasil nos anos 90. Com efeito, a elaboração dos PCNs colaborou para um combo estratégico dos ideais neoliberais, os quais visavam uma nova organização do capital, dos processos de trabalho, do próprio Estado e das instituições públicas em consonância com a chamada “democratização”.

Os PCNs, embora não tivessem caráter obrigatório, foram utilizados até a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares -DCNs, que era voltada para as três etapas da educação básica. E relação a esse documento, a versão de 2013 é a mais recente. Diferentemente dos PCNs, as DCNs têm caráter obrigatório e foram criadas com o objetivo de orientar os currículos e os conteúdos mínimos, em face de promover a formação básica comum dos estudantes brasileiros.

Em meados de 2013, surgiu um movimento no Brasil que reclamava a urgência da implementação de uma base comum na educação brasileira. Esse movimento denominou-se o Movimento pela Base Nacional Comum e era composto por pessoas relacionadas ao governo e de organizações da sociedade civil, tais como:

[...] fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal; os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA; o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliações em larga escala (Cássio, 2019, p.16).

Nesse contexto, as autoridades estatais competentes estavam trabalhando na organização do documento - Plano Nacional de Educação – PNE, e esta foi uma grande oportunidade para a concretização de uma base comum curricular. Desse modo, foi promulgada a Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014 que estabelecia que o

PNE tivesse a duração de dez anos de vigência e como umas das metas:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Ainda em 2014, de acordo com Tarlau e Moeller (2020), a Secretaria de Educação Básica do MEC, sob a direção da professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Beatriz Luce, publicou um protótipo curricular nacional, que seria endereçado às escolas brasileiras no futuro. Este documento estava mais parecido com as propostas de ensino dos PCNs, era mais voltado à filosofia e menos tecnocrático.

O Movimento pela Base se preocupou com esta “primeira versão” da BNCC, pois o considerou “subjetivo, teórico e pouco claro”. O que eles queriam era um “documento mais prático e que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar” (Tarlau; Moeller, 2020, p.571). E, assim, tentaram impedir sua divulgação por ser ano eleitoral, o que poderia não ser favorável às eleições à vista.

No ano em questão, a presidenta Dilma Rousseff ganhou as eleições e nomeou Ciro Gomes como Ministro da Educação que, por sua vez, em 2015, nomeou Manuel Palácios para o cargo que antes ocupava Beatriz Luce. Cabe ressaltar que Palácios era diretamente ligado ao Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAEd). Esta troca trouxe visibilidade para a elaboração da BNCC, pois figuras importantes do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foram persuadidas de sua importância. Muitas mudanças foram feitas no governo neste período, porém, a equipe responsável pela Secretaria de Educação Básica permaneceu, assim como, a redação da BNCC.

Sendo assim, 29 equipes de 116 universidades diferentes foram criadas pelo secretário com o intuito de começar a redação da Base. E em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi publicada, a despeito das instabilidades dentro do ministério e o grande desafio que era este trabalho. Após esse período, várias críticas foram feitas em relação ao documento, uma delas, inclusive, veio de uma organização progressista, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a Anped.

Há tempos, especificamente desde 1988, a Anped defendia a construção de

uma base nacional comum curricular para orientar a educação brasileira, e esse posicionamento foi mencionado na introdução do Parecer CNE/CP n.15/2017, quando o CNE expôs a resolução que instaurou a implementação da BNCC para as etapas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porém, a referida citação não foi bem-vista pela associação.

Cássio (2019), mostra que o primeiro motivo dessa insatisfação diz respeito ao nome "base comum curricular", termo utilizado na esfera educacional há pelo menos quatro décadas, em uma variedade de situações e a partir de visões de educação que não coincidiam com que elencava a BNCC sancionada. O motivo seguinte do desagrado da associação, revela que 30 anos já haviam se passado, a Constituição Federal promulgada e, aquela discussão sobre igualdade educacional, sob moldes que estava sendo articulada, não se validava na realidade atual.

Por último, a Anped que sempre vem criticando a Base, expôs em documento que a primeira versão da BNCC conduz à:

[...] descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. (ANPEd & ABdC, 2015, p. 1 apud Cássio, 2019, p.16).

Tarlau e Moeller (2020) abordam outras críticas que também foram feitas pelos membros da Anped, como por exemplo, de uma professora universitária pública que ministrava aulas de currículo e fazia parte do Grupo de Trabalho Currículo, o GT Currículo da associação. Segundo a pesquisadora, não havia por parte dos idealizadores da BNCC, incluindo o MEC, o conhecimento da história de debate sobre currículos que foram realizados na academia ao longo dos anos e nem se interessavam em conhecê-lo, dentre outras percepções. Conforme Tarlau e Moeller (2020):

De fato, a ideia de currículo não era discutida em momento algum. Eles empurravam a discussão para os conteúdos, as áreas, os objetivos de aprendizagem, sem discutir com a sociedade um conceito de currículo. Nossa posição, como Anped, era: "Olha, isso não configura uma participação, não configura uma discussão sobre o documento, já que o próprio conceito de currículo não está sendo discutido. Além disso, o processo de implantação dessa Base é rápido demais e pouco democrático demais para que seja aceito por uma associação comprometida com o Estado Democrático de Direito (Tarlau; Moeller, 2020, p. 582).

Após estas e tantas outras críticas feitas à elaboração da primeira versão da BNCC, o MEC abriu espaço para que houvesse uma consulta pública, através de um

site do Ministério da Educação, para saber a opinião da sociedade civil, dentre eles: professores, estudantes e pais. O intuito era cumprir a agenda estabelecida desde o começo, pelo governo, em relação a tornar a elaboração da BNCC algo mais participativo no plano de desenvolvimento de políticas públicas no país. Essa consulta contou com a contribuição imensa: “nada menos que 300 mil pessoas comentaram, submetendo 12 milhões de comentários – um volume impressionante de participação da sociedade civil” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 582).

Porém, o que se viu foi que nada de democrático e legítimo foi encontrado quanto a esse processo de informações coletadas nesta consulta. E, havia, ainda, muitas dúvidas por parte de alguns dos envolvidos sobre se realmente tudo aquilo poderia colaborar no aperfeiçoamento do documento em questão. Isso mostra, na opinião dos autores, que as iniciativas a favor da estruturação da BNCC,

[...] não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Atrás de uma cortina de grande consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias (Branco *et al.*, 2018, p. 12).

Desse modo, é importante mencionar que todo esse processo de mudanças ocorridas na elaboração da BNCC se deu em um cenário político e econômico de grandes mudanças; haja vista que, a segunda variante da BNCC foi publicada, em Maio de 2016, em meio ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A partir desse período, segundo Tarlau e Moeller (2020), o MEC passou a ser dirigido por Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do órgão, cujo apoio era dado a uma abordagem educacional mercadológica com todas as características pertencentes ao modo capitalista neoliberal de gerir a educação.

Antes, porém, desse acontecimento, a elaboração da segunda BNCC foi destinada às mãos do Conselho Nacional de Educação (CNE), e posteriormente, ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esses órgãos promoveram seminários entre os professores de todo o Brasil em um curto período de tempo do referido ano, com o intuito de avaliar a redação da segunda versão da Base. E, todas as sugestões advindas desses eventos foram condensadas em um documento público único e endereçado ao MEC que, por meio da secretária executiva do mencionado órgão, formou um pequeno grupo de especialistas para dar andamento na escrita da terceira

versão da BNCC (Tarlau; Moeller, 2020).

Sendo assim, no governo que sucedeu ao *impeachment* da presidenta, no mês de abril de 2017, foi publicada a terceira versão da BNCC, a qual se submeteu a cinco audiências públicas com análises de especialistas. Todavia, o CNE impediu que as partes alteradas fossem anexadas ao documento, não considerou algumas contribuições feitas por governos anteriores e, sem mais pareceres, a Base que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi homologada em dezembro de 2017.

Tarlau e Moeller (2020) evidenciam que esta terceira versão da Base tinha muito mais das iniciativas curriculares propostas nos anos de 1990 na ocasião do governo de FHC, do que aquelas sugeridas pelos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores. Com efeito, nomenclaturas como competência e habilidade passaram a ser o fundamento da nova proposta curricular. Além disso, o discurso sobre diversidade, preconceito e direitos de alguns grupos específicos como negros, indígenas e comunidades rurais, se fluidificaram no texto do novo documento.

Um ano depois, em abril de 2018, foi lançada a terceira versão da Base para o Ensino Médio, tendo em vista a proposição da reforma para esta etapa da educação básica, assunto a ser abordado no próximo tópico. Dessa forma, em janeiro do referido ano o documento foi homologado.

Em 2019, o Presidente da República eleito, Jair Bolsonaro, iniciou seu mandato e nomeou para o Ministério da Educação, Ricardo Vélez, o qual não priorizou em sua administração a discussão sobre a Base. Nem ao menos “o processo de implementação da BNCC, que depende de recursos federais aos estados e municípios, também deixou de avançar, colocando dúvidas sobre esse processo” (Cássio; Catelli Jr, 2019, p. 6).

Diante do que foi apresentado neste tópico, e, conforme as ponderações de autoras como Tarlau e Moeller (2020), observa-se que a BNCC é um dos exemplos do resultado de como a influência de fundações privadas e corporativas estão definindo as políticas educacionais do país, e que, ao invés de “escolher o verdadeiro processo democrático de debate de políticas públicas, tentaram fazer o Brasil a sua própria imagem – meritocrática, eficiente, inovadora” (Tarlau; Moeller, 2020), ou seja, nos moldes das políticas neoliberais.

Atualmente, em 2024, com Luís Inácio Lula da Silva na Presidência do Brasil e tendo como Ministro da Educação, Camilo Santana, a Política Nacional de Ensino

Médio se estabeleceu por meio da sanção da Lei nº 14.945, em 31 de julho do referido ano, a qual será melhor compreendida no subtópico a seguir.

Por ser esta pesquisa voltada para a última etapa da educação básica, é necessário entender como se deram as tentativas de reforma do Ensino Médio ao longo dos anos, bem como, a estruturação da nova Política Nacional para essa etapa; o que contribui para uma melhor compreensão das proposições redigidas na BNCC.

3.1.1 As tentativas de reforma do Ensino Médio

O Ensino Médio tem sido foco de diversas tentativas de reformulação, inclusive quanto ao seu currículo. Esta movimentação, se deu inicialmente, com as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), logo após a LDB 9394/96. Em seguida, em 2003, com a mudança de governo, novas DCNEM foram elaboradas com o intuito de alteração das anteriores.

Na sequência, a Câmara dos Deputados buscou por meio do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 alterar a LDB com a mesma finalidade com a qual as DCNEM foram substituídas. Posteriormente, surgiu a reforma do “novo” Ensino Médio (NEM) que culminou na Lei Nº 13.415 de fevereiro de 2017, e finalmente, em 2024, a Política Nacional de Ensino Médio. Ao longo deste tópico, explicita-se a cronologia das transformações que foram sendo feitas nesse documento.

Devido às transformações tecnológicas exigidas para o novo mercado de trabalho, no qual a empregabilidade e a ideologia de competências na formação de alunos do Ensino Médio se apresentavam, as DCNs de 1998 já apontavam a necessidade de um currículo estruturado com base na formação de competências e habilidades. Conforme Silva (2018):

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma *formação administrativa*, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Da Silva (2015) acrescenta que, as ligações entre mudanças tecnológicas e a demanda por transformações na educação escolar definem uma visão determinista e linear dos vínculos entre a instituição escolar e a sociedade.

Em um momento seguinte, um acontecimento importante impulsionou a reformulação desta etapa da educação básica - o Seminário Nacional de Ensino Médio, ocorrido na Capital Federal em 2003. Na ocasião, foi exposta a estrutura e as finalidades nas quais deveriam ser construídas esta última etapa. Contudo, somente em 2012, isso se concretizou através do surgimento de novas DCNEM, as quais foram “abortadas pelo ímpeto reformador das fundações empresariais emaranhadas na formulação da legislação e da política educacional durante o processo golpista que incidiu fortemente sobre a educação brasileira” (Silva, 2023, online). Assim, nesse mesmo ano, novos estudos e propostas foram realizados sobre o EM, resultando no Projeto de Lei (PL) 6.840 de 2013.

Portanto, o que se viu ao longo desse processo foi que os textos do PL e das DCNEM se contradizem em vários aspectos, além de ser possível constatar a influência de empresas privadas nas tomadas de decisões prescritas quanto à organização curricular nas escolas do país, como já mencionado no tópico anterior.

Da Silva (2015) explica que, quanto ao currículo, o PL apresentou basicamente duas propostas. A primeira sobre a organização curricular estar centrada na configuração de opções formativas, e a segunda, a inclusão de temas transversais ao currículo.

Para os membros do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, tais propostas poderiam ser algo desastroso, pois, dentre outras críticas, reafirmavam a ideia sobre o fracionamento e a hierarquia do conhecimento adquirido na escola, o retrocesso ao currículo tecnicista instituído na ditadura militar, e, as orientações dos PCNs.

Desse modo, a tentativa de reformular o Ensino Médio continuou, e o Plano Nacional de Educação - PNE que deveria vigorar em 2011 só foi promulgado três anos depois, em 2014, sob a Lei nº 13005. Este documento foi constituído de 20 metas estabelecidas que deveriam se cumprir no período de 10 anos, entre 2014 e 2024. Aquelas voltadas para o Ensino Médio dispunham sobre a universalização dessa etapa escolar e sobre a formação profissional. Assim, observa-se:

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por

cento) da expansão no segmento público (Brasil, 2014).

Em 2016, Michel Temer assumiu a presidência do Brasil após o golpe parlamentar contra Dilma Rousseff, e começaram, então, várias reformas “urgentes” feitas no país. Neste contexto, foi publicada a Medida Provisória - MP nº 746, a qual se refere à reforma do Ensino Médio, que teve como “finalidade [...] produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da educação básica” (Silva, 2018, p. 3).

Desse modo, em 16 de fevereiro de 2017 esse documento entrou em vigor na forma de Lei nº 13.415, alterando a LDB n.º 9.394/96. O estranhamento causado aqui, se refere ao fato de que nunca, antes, existiu uma reforma publicada por meio de uma Medida Provisória, dado ao imediatismo exigido pelas circunstâncias, tal como, o de ter o prazo de 120 dias para essa Medida ser votada.

Um ponto importante a ser ressaltado sobre a urgência desta reforma, foi que em meio a este contexto não foi oportunizada uma abertura para debates à comunidade acadêmica, aos especialistas em educação, dentre outros grupos que poderiam de alguma forma colaborar com a discussão.

As proposições que sustentaram a reforma alteraram de forma significativa a maneira e a oferta do Ensino Médio. Algumas das explicações dadas para a urgência desta iniciativa foi apresentada em 2018, e buscava “diminuir o número excessivo de disciplinas, adequar a formação necessária ao mundo de trabalho emergente e a dispor de opções formativas em áreas do conhecimento ou formação profissional” (Trindade; Malanchen, 2022, p.5).

Outro argumento que o governo considerou para levar adiante a ideia da “nova” reforma foi a questão da evasão escolar apresentada pelos alunos desta etapa escolar (Branco *et al.*, 2018). Vale lembrar que, tanto a evasão quanto a desistência escolar são problemas que rondam a educação brasileira desde os primórdios, não é algo que se percebe a partir de um período recente. De fato, ingressar no Ensino Médio até o final do século XX era algo difícil, especialmente àqueles alunos que frequentam a escola pública. Era previsível que os jovens das famílias trabalhadoras deixassem de estudar para trabalhar e, para isso, não careciam de terminar o Ensino Médio.

Entretanto, apesar da situação exposta, há evidências contrárias nas justificativas dos apoiadores da nova reforma. Desse modo, é certo que estabelecer uma reforma para o Ensino Médio foi um processo carregado de intencionalidades que não coadunam com uma educação de qualidade para todos de forma equivalente.

Sobre este posicionamento, Branco *et al.* (2018) destacam que:

Se, por um lado, o Ensino Médio apresenta muitas lacunas na formação dos alunos, altos índices de evasão e repetência e necessita de uma reorganização para atender as demandas dos alunos, dos professores e de toda comunidade escolar, configurando uma plausível discussão em torno de uma proposta de reforma, por outro, é preciso destacar que o processo de reforma não tem ocorrido de maneira satisfatória, sobretudo para educandos e educadores. [...]. Assim, num paradoxo, o processo de mudança apresenta indícios opostos diante das justificativas apresentados pelo Governo. Na verdade, estamos diante da continuidade do descaso do processo educacional enquanto agente qualitativo da formação do ser humano como sujeito detentor do conhecimento acumulado pela humanidade (Branco *et al.*, 2018, p. 2).

Diante das considerações supramencionadas, observa-se que as aplicações da nova Lei, sequer aliviaram a questão da evasão escolar. Isto porque, todas as mudanças instituídas pela reforma não conseguem atender às exigências cobradas por avaliações que comprovam o desempenho escolar dos alunos nesta etapa escolar, a exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja consequência é a desmotivação e até abandono escolar por parte de alguns estudantes.

Com a reforma, definiu-se o aumento da carga horária desta etapa para 1400 horas/ano. A relação entre o currículo do Ensino Médio passou a ser composta por uma parte comum, formada pela Base Nacional Comum Curricular, até aquele momento não existente, e uma parte diversificada, segundo a oferta de itinerários formativos, distribuídos em cinco áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas; e 5) Formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Outras mudanças foram estabelecidas pela Lei nº 13.415, tais como das disciplinas como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física que não mais seriam obrigatórias, assim como, a oferta da Língua Espanhola; uma vez que o ensino da Língua Inglesa seria, então, ministrado por todo o EM. Essas mudanças colaboraram para um esvaziamento dessas disciplinas devido à redução da carga horária.

Por outro lado, Língua Portuguesa e Matemática mantiveram essa determinação, por isso, o aumento do número de aulas dessas duas disciplinas estar ligado à redução expressiva das outras disciplinas. Essas disciplinas cederam seu espaço para aquelas contempladas pelos itinerários formativos (IF).

De acordo com o documento, a disposição dos itinerários formativos teve como prioridade atender à demanda local, bem como, a oportunidade de oferta pelos

sistemas de ensino; tendo em vista que as condições das escolas brasileiras, em sua maioria, são precárias, o que demandaria itinerários mais acessíveis e menos onerosos, além de mão de obra especializada.

E, ao consolidar a reforma, o grande entrave com os itinerários formativos se deu quando cada estado brasileiro fez sua regulação do Ensino Médio para atender às demandas regionais; e, o objetivo inicial seria de unir os currículos no território nacional. Assim, o que se viu foi o oposto, praticamente não houve unidade entre eles, ficando cada estado com seu próprio currículo que, minimamente, possuem alguns conteúdos que convergem. Esta afirmação está presente nas considerações de Silva (2023):

Sobre a regulamentação e elaboração de propostas nas esferas estaduais, o que as pesquisas revelam, em breve síntese, é que se produziu uma imensa diversificação na composição dos textos curriculares, de modo a termos hoje 27 “ensinos médios” pelo país. Há documentos com 200 páginas e há documentos com 900 páginas. Há estados em que foram criadas mais de 200 disciplinas eletivas e a maioria delas remetem a conteúdos de disciplinas convencionais, outras nem isso. A diversificação em si não seria o problema, desde que fosse assegurada uma sólida formação geral básica. Mas a reforma não o faz [...] (Silva, 2023, p. 1 e 2).

Por certo, não somente essas, mas outras mudanças se apresentaram no documento oficial como proposta de melhoria do Ensino Médio. De acordo com as percepções de Branco *et al.* (2018):

[...] a regulamentação do “notório saber” dos profissionais que poderão atuar na formação técnica e profissional, sem uma formação didática/pedagógica necessária; [...] a subordinação e adequação das licenciaturas à BNCC; [...] o estabelecimento de padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos programas nacionais de avaliação, a partir da BNCC; [...] a política de fomento para o Ensino Médio Integral, prevendo repasses de recursos pelo MEC para escolas por apenas 10 anos e somente para aquelas que se enquadrarem nos requisitos exigidos; [...] a modificação na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que permite a atuação do professor em mais de um estabelecimento de ensino [...] (Branco *et al.*, 2018, p. 64).

É importante evidenciar nesta análise que, em 2019, Jair Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, e no seu governo o debate nacional sobre a reforma do Ensino Médio foi perdendo relevância. Mesmo assim, entre 2019 e 2021, a implementação do NEM seguiu as recomendações iniciais dos documentos nos estados brasileiros, apesar da pandemia da Covid 19.

Desse modo, foi possível perceber que a “nova” reforma, amparada pela Lei nº 13.415, não considerou o que realmente o aluno desta faixa etária e na última etapa da

educação escolar necessita para sua formação: um conhecimento estruturado, crítico e emancipatório. E sua implementação, a partir do ano de 2022, “trouxe à tona evidências de sua inexecutabilidade e inadequação à realidade brasileira” (Silva, 2023, p.10).

Em resposta às insatisfações manifestas através das pesquisas feitas e o descontentamento de alguns setores ligados à educação, por ordem do Ministro da Educação, Camilo Santana, o MEC lançou a Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, entre os meses de junho a agosto de 2023. Para isso, foram utilizadas várias atividades produzidas pelo órgão com a ajuda da ANPEd, tais como: webnários, seminários, audiências públicas, entre outras. Dentre essas atividades se destaca aquela que incentivou a revogação das proposições da Lei nº 13.415/17, por acreditar, principalmente, que o documento legal restringe o direito à educação.

Com efeito, em agosto de 2023, o MEC divulgou uma síntese dos dados colhidos na consulta pública e, no final do mesmo mês, o governo Lula se pronunciou com o anúncio de um PL, uma proposição de “reforma da reforma”, cuja proposta prenuncia a redução da quantidade de itinerários formativos, a volta da Formação Geral Básica de 2.400 horas/ano, ofertada presencialmente pelas escolas, sem, no entanto, se pronunciar quanto à involução do itinerário formativo técnico (Cássio, 2023).

De acordo com o site do MEC (2024), como nova tentativa de reestruturação da última etapa da educação básica, no final de julho de 2024 instituiu-se a Política Nacional de Ensino Médio, através da Lei nº 14.945/2024. Essa normativa revoga em parte a Lei nº 13.415/17, a qual se refere à reforma do EM, além de alterar a LDB nº 9394/96 e determina que as mudanças sejam feitas paulatinamente: em 2025 com os primeiros anos, 2026 os segundos e só em 2027 os terceiros anos.

A Lei prevê 2.400 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB), previstos na BNCC, e cujos componentes curriculares inclui aqueles que deixaram de ser obrigatórios na Lei anterior, como: Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte. Quanto à língua estrangeira, os currículos “poderão ofertar outras LE, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários. De modo **obrigatório**, a norma prevê apenas o ensino da **língua inglesa** (Brasil, 2024 - grifo da pesquisadora).

Conforme o documento, para os itinerários formativos haverá uma construção

de diretrizes para que ocorra sua oferta. No ensino regular, complementando a FGB, estão os itinerários formativos distribuídos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, perfazendo uma carga horária de no mínimo 600 horas. Já para o ensino técnico e profissional a carga horária pode chegar a 1200 horas (Brasil, 2024).

Outra mudança significativa na nova Lei se refere à oferta dos itinerários formativos, pois, na Lei anterior o responsável por determiná-los quanto à sua natureza e multiplicidade, ficava a cargo das redes de ensino. Com a atualização, essa responsabilidade passa a ser das escolas que tem a tarefa de oferecer no mínimo dois itinerários formativos, entretanto, essa incumbência não se aplica ao ensino técnico (Brasil, 2024).

Há várias outras proposições na nova Lei nº 14.945/2024, porém não será mencionado na presente pesquisa por não fazer parte do escopo a ser investigado pela autora. Sendo assim, na próxima seção apresenta-se uma investigação sobre como todas as tomadas de decisão e propostas da BNCC e o NEM refletiram na elaboração do Documento Curricular do estado de Goiás (DC-GO), assim como, o contexto histórico e político em que se deu sua implementação.

3.1.2 Elaboração e implementação do Documento Curricular do estado de Goiás – (DC-GO)

Este tópico destina-se a investigar o processo de elaboração e implementação do Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO) em meio ao contexto histórico e político que o envolveu. A ênfase é dada ao DC destinado ao Ensino Médio (DC-GOEM), por ser esta etapa da educação o objeto de pesquisa a ser investigado.

De acordo com o que já foi exposto anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, uma referência nacional, e que, um de seus objetivos é orientar o desenvolvimento das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos nas diferentes etapas da educação básica do país. É por meio dele que os currículos dos sistemas e redes escolares dos estados e municípios brasileiros e o Distrito Federal se fundamentaram na formulação de suas próprias diretrizes (Brasil, 2017). Assim, cada uma das unidades federativas e seus respectivos municípios contextualizaram a BNCC à suas realidades locais na construção de seus currículos.

É importante destacar que a implementação da reforma do Ensino Médio se deu em meio à pandemia da Covid 19, quando as atividades escolares do estado de Goiás foram suspensas, em março de 2020 e só retornaram em agosto de 2021. Logo após esse período, em outubro de 2021, o Conselho de Educação do Estado de Goiás (CEE-GO) aprovou o DC-GOEM, que se apresenta da seguinte forma:

O DC-GOEM é o quarto volume do Documento Curricular para Goiás [...]. Assim, este quarto volume completa o processo de (re)elaboração do documento curricular goiano para a Educação Básica, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo às especificidades do nosso território. Os princípios que regem todos os volumes são os da educação integral dos/as estudantes, por meio de seu desenvolvimento global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica [...]. Esses princípios fazem parte de uma busca pela construção de um currículo integrado que pense o/a estudante desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Goiás, 2021, p. 34).

Antes, porém, da aprovação do DC-GOEM, especificamente pela Portaria nº 331 de 05 de abril de 2018, o MEC promoveu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o intuito de auxiliar os estados brasileiros no processo de implementação da BNCC. No mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO), através da Superintendência do Ensino Médio, começou os debates sobre a nova organização à qual o EM seria submetido.

Um dos dias expressivos para essa finalidade foi chamado de Dia D da BNCC do Ensino Médio em Goiás, ocorrido em 9 de agosto de 2018. Nesse dia, profissionais da educação das redes pública e privada se reuniram em suas escolas para uma vasta consulta pública ao documento preliminar da Base. Para efetivar suas contribuições, os professores se dividiram por área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o estudo e melhor esclarecimento sobre os componentes presentes no documento, bem como, a avaliação das proposições do texto. Na ocasião, 10.029 docentes deram suas contribuições. (Goiás, 2021).

De acordo com o documento supracitado, no início do ano de 2019, uma equipe de profissionais foi formada com a finalidade de escrever o DC-GOEM, vincular, organizar e planejar uma vasta discussão com a rede pública e privada de educação sobre o NEM e BNCC. Dentre eles, se destacam os professores de instituições públicas e privadas das áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, coordenadores/as correspondentes às áreas e aos componentes, articuladoras de conselho, de itinerários propedêuticos, de itinerários de Educação

Profissional e Tecnológica e entre etapas. No decorrer desse processo, a equipe organizadora se dividiu em grupos de trabalho com diferentes temáticas e por área do conhecimento, e tiveram formação, presencial e à distância, adequada para tal intento, promovida pelo MEC e pela Frente de Currículo e NEM do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed). Os redatores também se dedicaram a,

[...] estudos teóricos sobre os conceitos de currículo, competências, habilidades, concepção de área de conhecimento, estilos de aprendizagem, objetivos educacionais, tipologias de conteúdo, etapas da aprendizagem, educação integral, processos cognitivos fundamentais, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, metodologias de ensino, integração curricular [...]. Foram desenvolvidas atividades específicas de mapeamento das habilidades da BNCC-EM, bem como análises das expectativas de aprendizagens, elaboração dos objetivos de aprendizagem com base nas habilidades da BNCC-EM levantamento de conteúdos procedimentais e atitudinais, [...] participação em seminários e encontros promovidos pela Universidade Federal de Goiás sobre juventudes e a BNCC (Goiás, 2021).

Em junho de 2019, aconteceu o Dia D da BNCC, segunda edição, realizado nas 40 Confederações Regionais de Ensino (CREs) do estado com a intenção de debater sobre a redação da primeira versão do DC-GOEM, por área do conhecimento e por habilidades e competências.

Durante o primeiro semestre de 2019, um - Questionário de Escuta - foi aplicado aos estudantes do Ensino Médio e dos nonos anos do Fundamental, além da participação de professores e da comunidade escolar, somando 74.764 partícipes. O objetivo consistia em saber quais eram as expectativas e a relevância do NEM, segundo suas opiniões. Assim, com referência no documento, concluiu-se que os esforços realizados em prol das reuniões de formação e momentos de ouvir a opinião pública dos interessados “viabilizaram a construção do mapa de vocações regionais de Goiás, o levantamento das potencialidades econômicas de cada município e as possibilidades de arranjos e ofertas do Novo Ensino Médio” (Goiás, 2021).

De acordo com o site de notícias da Secretaria Estadual de Educação do governo de Goiás, no dia 20 de agosto de 2019, quanto ao questionário a ser aplicado diz que, “a escuta é aberta aos estudantes, pais de alunos e/ou responsáveis, professores e gestores educacionais [...]”, e que “já estão disponíveis para todas as unidades educacionais da rede pública estadual” (Goiás, 2019, s.p.).

Contudo, o prazo final dado para que o processo fosse realizado terminava “quarta-feira, 21 de agosto” (Goiás, 2019, s.p.). Em outros termos, não houve um tempo significativo para que as respostas fossem dadas, o que não configura uma

abertura descente ao envolvimento participativo e democrático dos envolvidos, como assinala a reforma do Ensino Médio em toda sua divulgação e nas linhas do próprio DC-GOEM. E, para além dessa constatação, “[...] eram requeridos conhecimento e acesso à internet para seu preenchimento, o que com certeza representa um dificultador para a comunidade, pais/mães e mesmo os estudantes” (Alves; Oliveira, 2022, p. 100).

Em pouco mais de um ano após o Dia D - primeira edição, em setembro de 2019, foi realizada a primeira etapa do Movimento de Imersão Curricular (MIC) nas unidades federativas do país, fruto do trabalho desenvolvido pelo Consed juntamente com a Undime na definição da agenda a ser cumprida em 2019 e 2020. O MIC, coordenado por Rossieli Soares, ex-ministro da educação do governo Temer, estava em conexão com a Frente Currículo e Novo Ensino Médio (Alves; Oliveira, 2022). A segunda etapa do MIC realizou-se no dia 22 de novembro de 2019 com a participação dos professores de Ensino Médio nas diferentes escolas espalhadas pelo estado, e com atividades voltadas, principalmente, para os objetivos de aprendizagem e nos itinerários formativos.

No final de outubro de 2019, na capital do estado e como parte do MIC, a Seduc viabilizou um seminário denominado, Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio, em que teve a participação de representantes das Confederações Regionais de Ensino (CRE) do estado de Goiás e das instituições privadas que colaboraram na estruturação do documento inicial. Nele, dentre outras atividades propostas, os professores tiveram a oportunidade de redigir os objetivos de aprendizagem e os de conhecimento relevantes, conforme suas opiniões, com o fim de adequação às habilidades propostas pela BNCC.

Menos de um mês depois, no Conselho Estadual de Educação (CCE/GO), especificamente no dia 28 de novembro, aconteceu o lançamento do DC-GOEM – versão preliminar. O documento também ficou disponível para a consulta pública e possíveis contribuições na introdução, na FGB e nos IFs, pela comunidade escolar e outros profissionais da educação até dia 29 de janeiro de 2020. Finalmente, o processo de implementação do NEM se deu paulatinamente pela SEDUC-GO, no ano de 2020, de acordo com o calendário escolar.

Porém, segundo Alves e Oliveira (2022), os dezoito dias destinados às manifestações não foram suficientes para que houvesse uma colaboração democrática e participativa, como sugerido muitas das vezes, na redação do

documento, o qual afirma: “[...] transformaremos o DC-GOEM em um currículo vivo, participativo e democrático, envolvendo todos os atores sociais da educação em Goiás” (Goiás, 2021).

Outra crítica que as autoras mencionadas fazem é que, segundo a apresentação das três versões do documento, a elaboração da DC-GOEM contou com a participação das diferentes parcelas no âmbito educacional, e se organizou de forma processual e heterogênea na busca de obtenção de colaboradores. E, é possível observar que na primeira versão já se identificavam enunciados bem traçados, não sendo verificadas mudanças na redação da apresentação. Isso comprova que essa parte do documento não considerou o processo coletivo de elaboração do DC-GOEM e nem evidencia as possíveis colaborações feitas quando da sua construção, ou seja, o que se viu foi um ‘documento pronto’.

Um colaborador importante no processo de elaboração e implementação do DC-GOEM versão preliminar, foi o Instituto Reúna. “O documento preliminar foi submetido, também, à leitura crítica e análise de especialistas do Instituto Reúna que contribuíram com observações consistentes, tanto na FGB, quanto nos IFs de área e de EPT” (Goiás, 2021).

Com efeito, na época, a direção do Reúna era de Kátia Stocco Smole, ex-secretária de Educação Básica do MEC do governo Temer, do Instituto Mathema, e colaboradora pontual na estruturação do PCN do Ensino Médio. O Instituto era associado a outros cinco institutos do país, além do Imaginable Futures - até o ano de 2021 o grupo estrangeiro que mais investia em negócios de impacto no Brasil. Também tinha ligação com o Banco Mundial, Fundação Lemann, Fundação Getúlio Vargas e Nova Escola, cujas influências na educação brasileira são conhecidas e constatadas (Alves; Oliveira, 2022). Sobre essa relação que envolveu a estruturação do DC-GOEM, as autoras ponderam que:

As informações apresentadas sobre o Instituto Reúna, sua a direção e as correlações com outros agentes do campo econômico e educacional permitem inferir que há relações para além do suporte técnico à rede de ensino. Este desenrolar do novelo almeja contribuir com o desenrolar do fio da constituição do DC-GOEM, pois as fronteiras entre o público e o privado estão sendo redimensionadas, acarretando desdobramentos na elaboração das políticas educacionais (Alves; Oliveira, 2022, p. 103).

Diante desse contexto de mudanças, é importante ressaltar que as reformas na educação nos moldes do neoliberalismo estão intimamente ligadas à reforma financeira. Algumas de suas características se apresentam na interação público e

privado, quando ocorre a diminuição das obrigações do Estado em detrimento de padrões de gerenciamento que atendam à lógica mercantil e buscando a reestruturação dos currículos, dentre outros aspectos. E, é possível perceber essa atuação no neoliberalismo no processo de implementação curricular educacional do país.

A estrutura do DC-GOEM segue o modelo desenvolvido pela BNCC. Propõe o ensino obrigatório dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, nos primeiros, segundos e terceiros anos do EM, da Língua Inglesa no decorrer da etapa, além da oferta de no mínimo dois IFs por escola.

Nesta nova configuração, a BNCC definiu a carga horária de uma das duas partes que se complementam e não podem ser trabalhadas separadamente, a FGB com no máximo 1.800 horas, que é formada pelas quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais acompanhadas de suas tecnologias. Na fundamentação de cada área existem as aprendizagens essenciais para cada percurso de formação escolhido pelo aluno e são organizadas a partir de habilidades e competências, anteriormente propostas pela BNCC.

Já os IFs são trajetórias de formação que os alunos podem escolher conforme seus interesses, com a finalidade de ampliar e detalhar o conhecimento adquirido dentro da área do conhecimento desejada, inclusive a técnica profissional. Sua normatização se deu por meio da Portaria nº 1.432/2018 e contempla uma carga horária de 1200 horas, distribuídas entre os três subgrupos de componentes curriculares: eletivas, projeto de vida e trilhas de aprofundamento.

Delineada a proposta geral do DC-GOEM, o próximo subtópico está direcionado para o componente curricular LI no EM, segundo o texto da BNCC, haja vista que o DC-GOEM é uma extensão desse documento.

3.1.3 A Língua Inglesa na BNCC no Ensino Médio

Para a Base, o Ensino Médio é a etapa em que os estudantes continuarão seus estudos baseados nas aprendizagens desenvolvidas na etapa anterior, com fins ao exercício da cidadania, segundo os anseios desses aprendizes e obstáculos da sociedade moderna. Todo esse processo está envolto em um contexto de conhecimento global que busca levar esses estudantes à prática da cidadania.

Para tal, a BNCC está alicerçada no desenvolvimento de competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo ensino aprendizagem. No EM, a área do conhecimento de linguagens e suas tecnologias engloba os componentes curriculares, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Essa seção, direciona no enfoque da integração entre as linguagens e as práticas que as rodeiam por meio de campos de atuação social, que se apresentam relacionadas à vida pessoal, às práticas de estudo e pesquisa, ao jornalístico-midiático, à atuação na vida pública e ao artístico. Todas as orientações são dirigidas para os eixos organizadores da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural (Brasil, 2018).

Nesta área do conhecimento, os componentes curriculares são ligados entre si através de competências gerais e específicas, formadas pelas habilidades concernentes a elas, aos objetivos de aprendizagem e aos objetos de conhecimento, tudo dentro desse subtópico. Somente o componente curricular Língua Portuguesa possui definição quanto às habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes, o que parece ser muito estranho. Por que não os outros componentes? “Por essas ausências no documento, que essa etapa se configura muito mais como um aspecto inacabado do que flexível” (Santana, 2021, p. 51).

Essa forma de organização do documento difere do documento para o Ensino Fundamental – Anos finais, que apresenta uma subseção direcionada aos itens descritos a priori, para serem aplicadas em cada uma das séries dessa etapa. Já com o EM, das vinte e oito habilidades descritas para a área de linguagens somente uma se refere diretamente ao ensino da língua inglesa; como é possível verificar pela habilidade EM13LGG403: “Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 476). Desse modo, evidencia-se,

[...] que a habilidade é muito ampla e não direciona para as singularidades a serem trabalhadas no ensino de língua inglesa no contexto brasileiro que, por sua vez, se difere sobremaneira do ensino de língua materna, haja vista as oportunidades e contextos naturais de uso da língua (Mello; Figueredo; Fernandes, 2022, p. 41).

Mais uma prova da incompletude do texto, da falta de pormenores ao apresentar as orientações do componente curricular LI para o Ensino Médio. Essa ausência da descrição de certos elementos relacionados à LI na Base se justifica nessa etapa, pois:

Em conformidade com o trecho da língua inglesa é obrigatória apenas para o primeiro ano, pois, a partir do segundo ano desse ciclo, os componentes devem ser oferecidos de acordo com o itinerário formativo da área escolhida pelo estudante. No segundo e terceiro anos, o inglês é considerado relevante para a área em questão. Assim, o componente deixa de ser obrigatório para todas as séries, sendo retirado do núcleo comum, em conformidade com o plano para a reforma do Ensino Médio [...]. Dessa forma, o inglês não se configura mais como um componente curricular que merece detalhamento ou presença em todo o ciclo (Santana; Kupske, 2020, p.154).

No documento em análise, por intermédio da Língua Inglesa há o favorecimento do envolvimento do indivíduo com as diferentes culturas e vivências comunicativas individuais ou em comunidade, pois, “abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais” (Brasil, 2018, p. 476). É no Ensino Médio, em meio à descrição desse universo, que se apresenta a possibilidade de exploração da pluralidade dos usos da LI nas culturas juvenis, nas pesquisas acadêmicas, na cultura digital, e no aumento das expectativas profissionais e pessoais dos estudantes. Ademais, as chances de proximidade e integração desses indivíduos se expandem com grupos multilíngues e multiculturais na sociedade globalizada, na qual a LI se apresenta como a língua usual nesse processo interativo (Brasil, 2018).

Desse modo, o ensino da Língua Inglesa no EM além de ser um segmento ampliado das aprendizagens garantidas na etapa anterior, como já referido anteriormente, tem como objetivo uma abordagem mais atenta ao uso da língua quanto aos aspectos cultural e de identidade desse usuário do Inglês.

Por todo esse contexto relacionado ao uso da LI, a Base passa a levá-la ao *status* de língua franca, devido ao seu caráter social e político. Sobre esse *status*, ao referir-se a Mauranen (2018), Santana (2021) explica que:

[...] a língua é o foco principal, que se destina ao domínio social e linguístico, encaixando-se como língua de contato em situações variadas e complexas, mas também reforça a ideia de língua global, que é o suporte para o caráter franco da língua no documento (Santana, 2021, p. 52).

Esse *status* de língua franca conferido à LI pela BNCC fundamenta a nova organização desse componente curricular no documento, passando a percebê-lo até mesmo como uma abordagem de ensino. Não obstante, a expansão da ideia desse traço de língua global e a substituição da seção Língua Estrangeira por LI na Base, o ensino dessa língua foi trabalhado nas escolas brasileiras, e arrisca-se a dizer que em

muitas delas ainda é, como o ensino da língua pela língua, ancorado nos princípios da pedagogia tradicional (Santana, 2021).

Como resultado, os maiores prejudicados são os alunos das escolas públicas brasileiras que, em sua grande maioria, só contam com as aulas da escola convencional, sua baixa carga horária, salas superlotadas, indisciplina em sala, professores com más condições de trabalho, organização curricular excessiva, sucateamento das escolas, falta de segurança social, dentre outros aspectos. De maneira adicional,

As condições materiais de vida dos jovens em uma sociedade classista não permitem igualdade de direitos de acesso ou permanência na escola de forma universal, considerando diversidade de situações por quais passam os estudantes, especialmente os que frequentam a escola pública, variando desde a necessidade do emprego para auxiliar no sustento da família [...] (Trindade; Malanchen, 2022, p. 6).

Todos esses aspectos relacionados às escolas públicas, em sua grande maioria, são fruto de políticas públicas educacionais que atendem às demandas do mercado e dos organismos internacionais, como assinala a autora:

Tanto as políticas públicas educacionais do ontem quanto as atuais, no contexto da elaboração e implementação da BNCC, são voltadas “para o mercado de trabalho e aos interesses capitalistas que atendem às demandas das organizações exteriores, situação sobre a qual o professor tem nenhum ou pouco controle ou influência, a exemplo da própria BNCC, que no início propunha uma participação significativa de professores, mas ao longo da elaboração foi bastante reduzida (Santana, 2021, p. 52).

De um modo geral, no texto da Base evidencia-se a importância do ensino da LI como idioma de oferta obrigatória, voltado para o uso efetivo da língua nos diferentes contextos situacionais de comunicação e como formador de conhecimento, além de sua relevância para o mercado de trabalho da atualidade.

Naquilo em que a Base propõe de benéfico quanto ao ensino da LI, é necessário que sejam colocadas em prática, juntamente com outras transformações no âmbito da educação escolar. E, é importante destacar que, imbricados na organização do documento em análise, existem finalidades educativas subjacentes a esse propósito que precisam ser desveladas “para melhor situar a atuação dos professores no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 2019, p. 33).

Por isso, é importante buscar entender as propostas curriculares de ambos os documentos com o objetivo de apreender as finalidades educativas do ensino desse

componente curricular na última etapa da educação básica. E, esse é o próximo tópico a ser desenvolvido.

3.2 BNCC e DC-GOEM: finalidades educativas do ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio

A estrutura do DC-GOEM, como já mencionado, acompanha o modelo desenvolvido pela BNCC. Assim, a partir do estudo realizado nos dois documentos sobre a proposta de ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio, é possível verificar as finalidades educativas subjacentes a esse componente curricular e suas implicações no ensino aprendizagem dessa etapa da educação básica.

É certo que as finalidades educativas não são neutras e evidenciam valores e significados sobre o sentido da educação e da escola. Elas participam das diretrizes que orientam os sistemas escolares, e podem se apresentar de forma explícita ou implícita, e sua concepção atinge as políticas públicas educacionais, a construção dos currículos escolares, dentre outras ações educacionais (Libâneo, 2019).

Diante do discurso apresentado pelos documentos curriculares abordados neste estudo, verifica-se a conexão entre o neoliberalismo e o ensino da Língua Inglesa. A autora infracitada, esclarece que o Estado ao aprovar as políticas públicas educacionais dirigidas à implantação desse idioma nos currículos das instituições de ensino do país, fortalece a “mercantilização da língua inglesa”, posto a “mercantilização de tudo [...], inclusive do eu” (Nascimento, 2018, p. 46 e 56). Essa autora evidencia, ainda, que essa mercantilização de tudo se dá pelo fato das soberanas leis de mercado, as quais consideram tudo como “um produto a ser negociado (commodity)” (Nascimento, 2018, p.43).

Para Libâneo (2019), os objetivos e finalidades da educação também estabelecem critérios de qualidade do ensino e da própria educação. Para uma sociedade esmagada pelas consequências do abandono do Estado autônomo, tem-se como alternativa endossar a ideia de qualidade e aferição de resultados para a Educação. Isto porque, os alunos e seus pais compreendem que a escola pode ser o elo que viria trazer os bens simbólicos de que necessitam para conseguir se sobressair na luta pelos melhores lugares no mercado de trabalho. E, um desses bens simbólicos, diz respeito à aquisição da Língua Inglesa (Batista, 2016, p.97).

Isso é, o propósito da formação dos alunos e as disposições que garantem a

sua obtenção, além do tipo de pessoa a ser formada. Daí, ser necessário entender os objetivos traçados para o componente curricular, objeto desse estudo, no Ensino Médio.

Nesse sentido, Nascimento (2018) evidencia que, devido às influências do neoliberalismo, depois da segunda metade do século XX, o processo educativo por meio da ênfase no individualismo, competitividade e tecnologias, especialmente as digitais, passa do objetivo de promover a razão, latente no iluminismo, para o objetivo de otimizá-la. Em outros termos, seria “buscar as instituições educacionais, as quais tentariam “formar” o estudante por meio do uso de pouco tempo, pouco investimento e com o máximo de lucro” (Nascimento, 2018, p.53). Como resultado, os alunos têm uma formação acrítica, manipulados pelo discurso neoliberal e na defesa de ideias como:

[...] a de que é preciso aprender inglês para ter acesso a um melhor salário, sem que se questione o porquê de ser a língua inglesa ou de ela estar atrelada à ascensão social, ou mesmo se as oportunidades irão de fato existir para todos, caso o conhecimento de inglês seja universalizado, por exemplo (Nascimento, 2018, p.53).

De acordo com as premissas apresentadas na BNCC, uma das finalidades do ensino da Língua Inglesa na última etapa da educação básica consiste em aumentar os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos aprendizes, dando condições para a expansão de uma consciência superior e análise crítica da funcionalidade da Língua Inglesa na contemporaneidade, objetivando, por exemplo, refletir sobre os motivos pelos quais ela é considerada uma língua de uso global (Brasil, 2018).

E, o documento ainda acrescenta que é no processo de aprendizagem desse componente curricular que os alunos podem identificar a natureza fluida, dinâmica e particular do Inglês, assim como os traços identitários e singulares de seus falantes, para aumentar suas experiências com diferentes maneiras de organizar, falar, dar valor ao mundo e de construir identidades. Portanto, é a possibilidade de os aprendizes compartilharem informações e conhecimentos através da língua, além de agir e assumir uma posição crítica na sociedade na qual estão inseridos e até globalmente falando (Brasil, 2018).

A proposta para o ensino da LI no Ensino Médio se apresenta de uma maneira muito bem elaborada e atende às demandas da sociedade atual. E, por trás das finalidades educativas para o ensino da LI, por exemplo, há um embasamento em

concepções filosóficas que determinam o sentido da educação na sociedade, em especial, o significado de “pessoa educada” nos diferentes contextos histórico e político. Assim, conseguem orientar as políticas educacionais e dar embasamento para o currículo (Libâneo, 2019).

Dessa forma, ao ler o texto da Base supracitado, o aluno ou mesmo sua família se enchem de expectativas quanto à aquisição de uma língua estrangeira, no caso o Inglês, cuja utilidade pode abrir as portas para um futuro promissor na vida profissional e até mesmo pessoal desse aprendiz, como já discutido. Entretanto, ao observar a intencionalidade da proposta do ensino da LI no Ensino Médio, verifica-se uma certa contradição com a realidade apresentada nas escolas públicas brasileiras.

O primeiro ponto a ser destacado é a quantidade de aulas de inglês por semana ofertadas aos alunos nas escolas públicas goianas. Conforme o material cedido pela Seduc-Go, a matriz curricular para o Ensino Médio em tempo parcial na FGB, apresenta uma carga horária de uma aula de Inglês por semana, em cada uma das séries que compõem esta etapa (1^a, 2^a, 3^a), perfazendo um total de quarenta horas/aulas anuais em cada uma das séries.

Nos IFs – eletivas - núcleo dirigido, o aluno escolhe um componente curricular em cada dois ofertados em cada bloco. Somente a 1^a série tem a opção de uma hora aula semanal, resultando em 40 horas aulas anuais do componente Tópico de Inglês ou Tópico de Espanhol, conforme a disponibilidade dada pela instituição escolar (Goiás, 2022).

Considerando essas informações, como é possível um estudante, ao terminar o Ensino Médio, ser capaz de atender as finalidades propostas para esse componente curricular? É inexequível diante dessa ínfima carga horária ofertada de aulas de Inglês, o aluno ser capaz de fazer reflexões críticas e desenvolver uma consciência mais ampla quanto ao uso e função da Língua Inglesa na atualidade. Nem tão pouco, um professor conseguirá levar o aluno a “reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, [...] as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências [...] valorizar o mundo e de construir identidades” (Brasil, 2018, p. 476).

Desse modo, a disparidade entre os ambiciosos objetivos propostos pela BNCC para o ensino de Língua Inglesa e a realidade da oferta de aulas nas escolas públicas goianas evidencia a complexa relação entre as políticas educacionais e as condições concretas de ensino. A escassa carga horária destinada ao ensino de inglês nas

escolas públicas limita significativamente as oportunidades dos estudantes de desenvolverem satisfatoriamente na vida estudantil.

O segundo ponto a ser destacado se relaciona ao conceito construído por Pierre Bourdieu, o capital cultural. E, Nogueira (2021) evidencia que, se passaram mais de cinquenta anos de sua formulação, e desde que foi criado (1960-1970), o mundo passou por muitas transformações de ordem social, política e econômica. Sendo assim, na atualidade, os benefícios culturais reforçados e valorizados pela escola, utilizados por Bourdieu na formação do conceito de capital cultural, perdem seu valor de riqueza e de perpetuação familiar, devido ao surgimento de outros modos de capital cultural, desta vez mais modernos e que atendem às demandas exigidas pelo novo contexto mundial (Nogueira, 2021).

Nesse sentido, a moderna e flexível escola em conformidade com os valores do neoliberalismo, portanto, sob as influências da sociedade de mercado, tem como exigência, se modificar. Surge a necessidade de a escola desenvolver variadas habilidades de comunicação (multilinguismo) entre os jovens, uma maior diversificação dos tipos de linguagens aprendidas por eles e a formação de variadas competências profissionais exigidas em um mundo totalmente competitivo e globalizado.

Esses aspectos são considerados como de valor superior na escola. Eles aparecem como “[...] novas formas de capital cultural, como a cultura digital ou o capital cultural internacional, que embora associado à alta-cultura, não se confundem completamente com ela” (Nogueira, 2021, p. 8).

Segundo a autora, sob essas novas roupagens do capital cultural, surge o papel da família na vida dos estudantes, não mais responsável pela inculcação de uma cultura erudita, mas sim, sendo o apoio para a conquista de possibilidades de sucesso, como os estudos fora do país, a exemplo dos intercâmbios. Para tal, dedicam seus esforços ao desempenho escolar satisfatório dos filhos.

Ainda com esse propósito, valem-se também da estratégia, por exemplo, de propiciar aos filhos uma rede de apoio extraescolar, tal como aulas em cursinho de redação para o ENEM³, a fim de os equipar para o desenvolvimento de certas habilidades necessárias, com vistas ao alvo perseguido. E, tudo isso torna o processo bem dispendioso.

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica.

Outra tática desenvolvida pelos pais é através de uma rica rede de informação, por meio da qual, buscam as instituições de ensino de maior prestígio para matricularem seus filhos e, conseqüentemente, os melhores mestres para ensiná-los. “Seria isso que estaríamos vivendo hoje: em uma sociedade da informação, submetida à lógica do mercado, em que alguns são mais favorecidos por terem maiores contatos/informações sobre o mercado (Manzi, 2023, p. 257).

Dessa forma, as desigualdades de desempenho escolar entre os indivíduos de diferentes classes da sociedade continuam se apresentando e, ao apresentar essas finalidades para o ensino da Língua Inglesa, a Base desconsidera o capital cultural da maioria dos estudantes do EM da escola pública. Aquele aluno cuja família não possui boas condições financeiras, e não possui um capital cultural “eficiente” para o mercado de trabalho, dificilmente, conseguirá resultados satisfatórios quanto à aquisição do Inglês em nível de igualdade com aqueles que se beneficiaram da rede de apoio tecida pelos pais.

Portanto, a finalidade educativa do documento curricular analisado, de forma implícita, desvela os mecanismos de dominação e as relações de força que se estabelecem dentro da sociedade, em especial, a escola. Ele insiste em um discurso audacioso e ao mesmo tempo falacioso, voltado para a exigência urgente de falantes da LI para o mercado global baseado na competição, e, portanto, inacessível aos jovens pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade.

Por esse viés, verifica-se que as finalidades educativas resultam de variados contextos, inclusive o cultural, cujas relações de poder se apresentam entre diferentes grupos com fins à disputa de interesses de ordem ideológica, social e política (Libâneo, 2019).

Diante do exposto, torna-se evidente que a concepção de capital cultural, mesmo após décadas de sua formulação por Bourdieu (2018), mantém-se relevante para a análise das finalidades educativas no ensino de língua Inglesa presente na BNCC. Embora as formas de capital cultural tenham se diversificado, incorporando novas habilidades e competências exigidas pelo mundo globalizado, como o multilinguismo e a cultura digital, as desigualdades de acesso a esses recursos persistem.

Ao desconsiderar as diferentes realidades e os capitais culturais dos estudantes, especialmente aqueles de classes menos favorecidas, a BNCC acaba por perpetuar as desigualdades sociais e a exclusão, reforçando a lógica neoliberal que

permeia o discurso educacional.

Sendo assim, as finalidades educativas para o ensino da língua Inglesa, ao invés de promoverem a inclusão e a igualdade, refletem as relações de poder e os interesses dominantes, conforme apontado por Libâneo (2019; 2018), restringindo o acesso aos bens culturais e às oportunidades sociais a uma parcela privilegiada da sociedade.

Outro aspecto importante a ser analisado nos documentos em questão, e um dos maiores questionamentos entre os pesquisadores, se refere à ênfase a qual o ensino desse componente curricular foi dado a partir da BNCC. Segundo a Base, a subdivisão voltada para o ensino de uma Língua Estrangeira foi substituída por outra, intitulada Língua Inglesa que “toma, então, o espaço discursivo e curricular, figurando como única língua não-nativa e obrigatória na educação básica brasileira” (Santana; Kupske, 2020, p. 154). Como descrito no próprio documento:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, [...] (Brasil, 2018, p. 476).

Nessa determinação apresentada no documento, há uma preferência pelo ensino da LI em detrimento de outras línguas tais como, o espanhol, as indígenas, e as pertencentes à colônia de imigrantes no país. Esse posicionamento comprova uma finalidade educativa do ensino desse componente curricular, a qual está atrelada muito mais aos interesses econômicos do que aqueles de cunho educacional.

Ensinar uma língua estrangeira ao invés de mais línguas promove o incentivo nas relações econômicas do mundo globalizado atual. Ao contrário da prática oposta, à qual sugere o desfavorecimento do desenvolvimento de uma nação, apesar do debate promovido, principalmente, nas últimas décadas. De acordo com Day (2016):

Destarte todo debate promovido nas últimas décadas relativo ao valor do plurilinguismo na preservação da diversidade linguística e cultural, na gestão da democracia cultural, a ideia de que o plurilinguismo é prejudicial ao desenvolvimento das nações, além de ser fonte de desunião e ineficiência parece não estar superada. O ideal de língua única comum resiste, legítima o ideal do monolinguismo e se estende inclusive para as políticas de ensino de línguas estrangeiras, na exata medida em que o inglês é política, ideológica e economicamente projetado a língua “sine qua non” do mercado econômico global (Day, 2016, p.47).

Dessa forma, a imposição da Língua Inglesa como única língua estrangeira obrigatória, em detrimento de outras línguas, revela uma concepção de finalidade

educativa que prioriza a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho globalizado, o capital humano, em detrimento de uma formação que valorize a diversidade linguística e cultural.

Essa escolha reflete uma visão instrumental do ensino de línguas, que desconsidera o potencial da língua como ferramenta de construção identitária, de promoção da interculturalidade, de “desenvolvimento do pensamento crítico e formação de uma consciência cidadã coletiva” (Libâneo, 2019, p.11).

Baseado nessa finalidade educativa supracitada, uma outra contradição é verificada no texto da BNCC. A área do conhecimento de linguagens e suas tecnologias no EM que engloba os componentes curriculares, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa são ligados entre si através de algumas competências gerais e específicas, formadas pelas habilidades concernentes a elas, aos objetivos de aprendizagem e aos objetos de conhecimento.

Porém, nessa área, somente a Língua Portuguesa é descrita detalhadamente, sem que os outros componentes tenham uma seção dirigida a eles de forma mais específica. Tal como a oferta da LI no EM que, devido ao reconhecimento da sua função social e política, por isso o *status* de língua franca, tão exigida na contemporaneidade, não tem, sequer, uma seção dedicada a este componente para que o professor possa aprofundar na proposta do ensino da língua. Assim, essa ausência contrasta com a ênfase dada à importância da língua inglesa no mundo globalizado e demonstra uma lacuna na proposta curricular.

Já no caso do Documento Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Médio, na seção intitulada a área de linguagens e suas tecnologias, diferentemente do texto da BNCC, há o subtítulo Língua Estrangeira Adicionais (Espanhol e Inglês). Apesar das duas opções de línguas mostradas no documento, a oferta recai somente sobre o último componente, como sugerido pela Base.

Como abordado, o DC-GOEM evidencia, dentre outros componentes curriculares, o ensino da Língua Espanhola e Inglesa e o ensino delas é uma garantia do direito linguístico dos brasileiros (Goiás, 2021). O documento acrescenta, ainda, em nota de rodapé, que a oferta do ensino da Língua Espanhola continuará no Ensino Médio com base nas considerações e aprendizagens essenciais presentes na competência específica nº 4 da BNCC.

contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Goiás, 2021, p. 145).

Entretanto, percebe-se um certo “desdém” no ensino da Língua Espanhola e a preferência da oferta da LI diante das prescrições do DC-GOEM quanto à estruturação da matriz curricular disponibilizada pela Seduc-Go, nos dois modelos ofertados para o Ensino Médio em tempo parcial. Verifica-se que a oferta é claramente assegurada ao componente curricular LI.

Mais uma vez, segundo a percepção das autoras, observa-se que a valorização da LI na BNCC é justificada pelo fato de fazermos parte de uma sociedade globalizada e plural, com limites imprecisos e contraditórios; o que resulta na eliminação da probabilidade de outra língua estrangeira ser capaz de levar os estudantes a se engajarem em uma sociedade plural (Mello; Figueredo; Fernandes, 2022).

A propósito, de acordo com o Plano de Implementação – Novo Ensino Médio Goiano de 2022, o Espanhol,

[...] permanecerá na matriz curricular da Seduc/GO, na parte destinada à flexibilização curricular como componente do bloco eletivo livre e do bloco eletivo dirigido, a fim de conceder ao estudante o direito de decidir sobre a realização de mais uma língua estrangeira em sua formação acadêmica (Goiás, 2022, p. 14).

O direito sobre a aprendizagem de mais uma LE soa um tanto quanto duvidoso. Isto porque, o ensino da Língua Espanhola no EM que era amparado por Lei, mas, que com a reforma do NEM perdeu a obrigatoriedade da oferta, é “para muitos, condizente como uma política linguística repressora” (Santana; Kupske, 2020, p. 155). Para os autores, a escolha da LI no currículo nacional se explica em parte:

Muito embora o texto que trata da língua inglesa em isolamento, talvez não se traduza em um movimento repressor, o fato de sua promulgação suprimir outras possibilidades de inclusões de línguas não nativas, constrói um cenário, no contexto geral da BNCC, de repressão linguística, porque institui o ensino exclusivo da língua inglesa como componente curricular na Educação Básica. Trata-se de uma contradição, a ideia de uma língua franca, considerada como língua de contato entre falantes nativos de outras línguas, não deveria ser sustentada por movimentos de hegemonia linguística, modelados por meio da exclusão curricular, documental, de outras línguas (Santana; Kupske, 2020, p. 162).

Com efeito, ao analisar a relação entre essas finalidades educativas subjacentes a LI e as políticas linguísticas repressivas, é necessário entender que a educação, enquanto processo social, é profundamente influenciada por fatores políticos, econômicos e culturais. Libâneo (2016; 2018; 2019) defende uma educação

que vise o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões: cognitiva, social, afetiva e ética; que forme cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar a realidade social e garanta a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento para todos.

Por outro lado, políticas linguísticas repressivas visam, em geral, à homogeneização linguística, à imposição de uma norma padrão e à marginalização de variedades linguísticas minoritárias, podendo se manifestar de diferentes formas. Essas políticas contribuem para a desigualdade social e educacional, tendo em vista que marginalizam grupos sociais que utilizam variedades linguísticas minoritárias, reforçam o preconceito linguístico que se manifesta em diversas formas de discriminação, dentre outros aspectos.

Portanto, fica evidente a contradição entre as finalidades educativas defendidas por Libâneo e as políticas linguísticas repressivas. Enquanto as primeiras buscam a formação de cidadãos críticos e participativos, as segundas restringem a expressão e o desenvolvimento linguístico, limitando a participação social. E, a partir dessa relação, é necessária uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. É fundamental que a escola seja um espaço de valorização da diversidade linguística e de promoção da justiça social.

Outro ponto a ser observado no documento é sua estrutura baseada na formação de competências. Em relação a esse assunto, Trindade e Malanchen (2022) evidenciam que um currículo com base na pedagogia das competências desvela um discurso normatizador, que tem como eixo central a recusa da objetividade e da racionalidade.

Sendo assim, formar o indivíduo por meio de um currículo utilitarista, estruturado em competências e habilidades específicas prioriza aprendizagens e exigências do mercado de trabalho, além de tentar convencer os sujeitos de uma sociedade de certo modelo de discurso, o neoliberal. Assim, a ideologia da competência “não só justifica a estrutura social vigente, como também contribui para reproduzi-la sem transformações de base” (Chauí, 2022, s.p.).

No documento em análise, o desenvolvimento de competências não é uma especificidade somente da área de Linguagens e suas tecnologias, na qual se encontra a LI, mas se estende a todos os componentes curriculares contidos nela. Inclusive, não há nenhuma estruturação específica das competências voltada para esse componente curricular.

O aprendizado da LI por meio da pedagogia das competências, não específicas para o ensino do Inglês, justifica-se pelo fato de que no mundo globalizado é fundamental saber esse idioma, se expressar em inglês, para que se estabeleça novas relações no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Em vista de tudo isso, busca-se uma formação individualista e profissionalizante.

Em parte, isso é real. Porém, o ensino da LI na formação dos estudantes do EM enquanto indivíduos-sociais, que se envolvem em práticas de linguagem multifacetadas, inclusive digital, não pode se resumir ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Mas,

[...] deve ampliar as possibilidades desse estudante em construir sentidos no mundo ao conviver com outros indivíduos. Portanto, essa formação precisa desenvolver nos jovens estudantes algumas competências para que eles possam transitar socialmente de forma ética e em prol de um mundo melhor, fundamentado em ações de compromisso social, respeito a si e aos demais. Isso demanda múltiplos letramentos ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Deste modo, entendemos que o conhecimento de Língua Inglesa é uma forma de estes estudantes ampliarem as possibilidades de participação no mundo. Mas, isso requer consciência de como as relações socioculturais são construídas, mantidas e transformadas na linguagem (Lemos, 2017, p. 16).

Assim, somando-se, a essa concepção, entende-se que a viabilidade do ensino da LI na etapa final da educação básica deve ser pautada na perspectiva de finalidade educativa que defende um projeto pedagógico que oportunize instrumentos conceituais e garanta transformações a nível qualitativo no desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo dos estudantes. Isso deve acontecer concomitante à articulação de conceitos científicos e conceitos advindos das experiências trazidas do cotidiano, da interação feita em uma sociedade globalizada (Libâneo, 2019). Ou seja, a partir de uma visão de finalidade educativa escolar dialética histórico-cultural que legitima o currículo de formação cultural científica.

Outro ponto a ser considerado e já apresentado nesta pesquisa, é o fato de a BNCC ser fruto de uma visão neoliberal de construção de currículos que coaduna com as orientações dos OIs e às ações da Agenda 2030 (Santana; Kupske, 2020). Nessa visão, define-se quatro finalidades educativas escolares voltadas para uma educação de satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem, com foco no desenvolvimento humano, para o mercado de trabalho e voltada para a integração social e sociabilidade (Libâneo, 2019).

Nesta perspectiva, para garantir o funcionamento dessas finalidades

educativas é estabelecida a utilização das avaliações externas em larga escala. Os resultados dessas avaliações têm como pressuposto controlar os sistemas de ensino que, por sua vez, fiscalizam tanto as escolas quanto o trabalho dos docentes; haja vista que essa prática gera disputas entre os países participantes, formando *rankings*, os quais tem por objetivo receber verbas internacionais.

Portanto, o ensino por meio do desenvolvimento de competências, além de ser uma diretriz externa dirigida à educação dos países em desenvolvimento, como o Brasil, também se mostra útil aos objetivos de relações comerciais intercontinentais, ressignificados em metas. Assim, “as competências não estão fundamentadas em avaliações internas que representem as reais necessidades educacionais dos brasileiros em seus mais variados contextos. A preocupação estaria em mostrar avanço nos índices” (Santana; Kupske, 2020, p.156).

Embora as avaliações externas não contemplem o componente curricular LI, segundo o site de notícias da Agência Estadual do Paraná do dia 05 de agosto de 2024, por meio da Secretaria de Estado da Educação, esse estado se utiliza de uma avaliação anual de LI dentre outras disciplinas, denominada Prova Paraná. Essa avaliação é um meio para aferir a qualidade da educação do estado e o desempenho dos estudantes. Possivelmente, esse modelo de avaliação, englobando a LI pode se estender para outras unidades da federação, já que o documento norteador dos currículos escolares do país se fundamenta na construção curricular instrumental ou de resultados rápidos.

À vista de tudo isso, é possível verificar que os documentos curriculares norteadores do ensino da LI no Ensino Médio, BNCC em nível nacional e DC-GOEM em nível estadual, é permeado por finalidades educativas que valorizam um currículo que busca as competências necessárias no preparo do aluno para a força de trabalho, e com o apoio de políticas educacionais que valorizam uma educação baseada numa pedagogia de resultados obtidos por avaliações externas.

Nesse viés, essas políticas públicas educacionais neoliberais consolidam a mercantilização da LI que, ao longo do caminho, sob diferentes perspectivas, conseguiu destaque “no processo de trabalho e nos produtos de trabalho da nova economia, uma mercadoria em si mesma e, portanto, atua como um recurso a ser produzido, controlado, distribuído, avaliado e contido” (Heller, 2010, p. 109, apud Nascimento, 2018, p.45). E, portanto, contrapondo-se a uma proposta curricular que destaca a formação científica, bem como cultural combinada com a heterogeneidade

sociocultural.

Ao final desse capítulo, no tópico a seguir, aborda-se o tema sobre o ensino-aprendizagem da LI no Ensino Médio, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem promover uma aprendizagem autônoma e engajada, que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

3.3 Ensino aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Médio

Este tópico tem como principal objetivo apontar a importância do ensino aprendizagem da LI no Ensino Médio em uma sociedade globalizada, verificar quais os obstáculos a serem enfrentados e as possibilidades a serem adotadas neste cenário.

Como todo o processo educativo, o ensino aprendizagem de LI não pode ser visto separadamente do valor da educação. É ela mesma que oportuniza uma concepção da LI que vai muito além do uso da língua como exclusividade da classe dominante, baseado em constructos hegemônicos. Pois, na atualidade, em meio a interações multilíngues, a LI necessita ser compreendida como um benefício a ser usufruído por todos os indivíduos, através de valores advindos da relação entre a língua e as práticas sociais. No Ensino Médio, aumenta-se a experiência com a língua em estudo nas práticas sociais e adentra-se à reflexão sobre as conexões entre língua, política, sociedade e cultura. De acordo com Lemos (2017):

Nesse sentido, argumentamos a importância do ensino/aprendizagem de LI na formação dos estudantes enquanto indivíduos-sociais, os quais constroem suas relações com os outros, ao participarem de práticas de linguagem diversas. Por isso, no âmbito do EM, defendemos que a formação do indivíduo não pode se restringir a uma capacitação do aprendiz apenas para o mercado de trabalho, mas deve ampliar as possibilidades desse estudante em construir sentidos no mundo ao conviver com outros indivíduos (Lemos, 2017, p. 16).

Por isso, a LI não pode ter somente a função de um instrumento pelo qual seu falante é considerado uma mercadoria de alta qualidade para o mercado de trabalho. Pelo contrário, para a autora supracitada, ao conhecer a LI, o indivíduo terá a possibilidade de aumentar sua participação no mundo ao qual está inserido, por meio de uma consciência que o faça entender sua realidade e a partir daí, se necessário for, poder modificá-la, além de colaborar para que outras realidades sociais desiguais sejam alteradas e criadas outras formas de cidadania.

O ensino aprendizagem da LI também não pode ser visto como algo que aparta

a linguagem de valores políticos, ideológicos, sociais e culturais; uma vez que esses valores formam e são formados na própria linguagem e na convivência com o outro. Por isso, é função do professor de LI oportunizar aprendizagens e vivências aos seus alunos que corroboram com o entendimento sobre a diversidade linguística, cultural, social e histórica que envolve a linguagem e o ser humano (Lemos, 2017).

Em dissonância com o que propõe a BNCC quanto ao ensino aprendizagem do Inglês, é preciso mostrar aos alunos da atualidade a inverdade sobre a ideia de que somente a LI pode levá-los à conexão com um mundo multifacetado e globalizado. Pois, em consonância com Santana e Kupske (2020):

[...] escolher a língua inglesa como possibilidade única pode revelar justamente uma leitura imperialista, impositiva do inglês frente às outras línguas dado o seu perfil global e ao seu valor de mercado. Isso fortalece, também, a relação feita entre a BNCC e as organizações externas, através da valorização de avaliações como o PISA, que sugerem o trabalho pedagógico com base no desenvolvimento de competências, e participação em organizações como a ONU, na qual o inglês é uma língua de trabalho. (Santana; Kupske, 2020, p.162).

Com efeito, a partir dessa prática o ensino aprendizagem da LI passa a não considerar as relações humanas e nem as práticas de linguagem da atualidade. O aprendizado necessita fazer sentido para a vivência do aprendiz, pois “o conhecimento deve ser percebido como um bem “para a vida” e não apenas “para a prova”, “para os processos seletivos” ou “para o mercado de trabalho” (Lemos, 2017, p.18).

Para a autora supracitada, o processo de ensinar e aprender LI, exige sim, aspectos cognitivos, mas também procedimentos técnicos e psicológicos, pois eles propiciarão ao aprendiz um ambiente oportuno ao ato de aprender, levando-o a partir de sua disposição, desenvolver sua autonomia nesse processo.

O professor de LI ao ensinar ao aluno, e esse ao aprender o que lhe está sendo ensinado, constrói sentidos multifacetados, os quais ajudarão o aprendiz a compreender, enfrentar e posicionar-se diante desses mesmos sentidos criados por ele ou por outros indivíduos na sociedade em que vivem. Assim, segundo Jordão (2013):

Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos

enquanto sujeitos (Jordão, 2013, p. 77 e 78).

Por isso, o ensino aprendizagem da LI deve ser possível diante da ampliação do entendimento do aluno sobre a valoração dada a essa língua na contemporaneidade. Isso significa que o professor deve observar atentamente a ligação entre as relações dos saberes globais em detrimento da relevância dos saberes locais, com fins à construção do diálogo intercultural no convívio como, por exemplo, das diferenças. Sendo assim, não se deve colocar a LI somente para a utilidade no mercado de trabalho e exigências da globalização, visto que isso promove o desenvolvimento da exclusão social (Lemos, 2017).

A seguir, foram apresentados alguns desafios e possibilidades a serem enfrentados no processo ensino aprendizagem da LI, especialmente no ensino básico público brasileiro.

Conforme Cox e Assis-Peterson (2008), esses desafios são inúmeros e se apresentam de diferentes formas e nuances. As autoras alertam para o fato de que, diante de tais desafios, antes de mais nada, é preciso atentar que “qualquer projeto deve começar no chão da escola [...]. Não existe proposta do ensino de inglês [...] que possa vingar se as atuais condições de oferta da disciplina não forem passadas a limpo” (Cox; Assis-Peterson, 2008, p.46).

Preocupante é o fato de que essas palavras foram escritas há dezessete anos atrás, e, ainda hoje, é possível verificar as mesmas dificuldades quanto ao ensino aprendizagem do idioma nas escolas públicas do país.

Um dos enfrentamentos discutidos é quanto à carga horária reservada ao ensino da LI, pois, apesar do discurso sobre a importância de aprender essa língua neste mundo globalizado, o que se vê é que há uma contradição referente ao ensino dela no sistema educacional público brasileiro. Não se aprende uma segunda língua com menos de 50 minutos de aula em uma ou quando muito, em duas aulas semanais. Perde-se, inclusive, no desenvolvimento da parte comunicativa da aula, tão essencial para a aprendizagem do idioma, pois, “a falta dessa viabilização para o desempenho comunicativo gera desmotivação, pouca identificação e insegurança nos estudantes com relação à aprendizagem de LI na escola” (Lemos, 2017, p. 23).

A autora sugere que essa situação se torna, ainda mais caótica, quando o professor também não tem proficiência na língua ensinada, “o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece” (Leffa, 2011, apud Lemos, 2017, p. 23). Quanto a esse fato, as pesquisadoras e docentes do curso de Letras da Universidade

Federal do Mato Grosso exemplificam da seguinte maneira:

No cenário da escola pública, reencontramos aqueles alunos que geralmente iniciam o curso de Letras sem saber nada da língua, [...] e saem com um nível muito inferior do desejado para quem recebe um diploma de professor. Uma vez atuando como professores, via de regra, não prosseguem no estudo da língua porque não tem tempo e dinheiro para custear cursos livres. E, assim, alimenta-se o círculo vicioso do fracasso do ensino de LE (Cox; Assis-Peterson, 2008, p. 47).

Para as pesquisadoras/professoras, essa realidade envolvendo o docente da escola básica, se confirma, muitas vezes, porque uma grande parcela deles precisa trabalhar nos três turnos para conseguir um salário digno do esforço que condiz com sua formação acadêmica e sua difícil tarefa do serviço educacional. Desse modo, não há tempo para a preparação do material a ser utilizado; para o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem dos discentes; para o seu próprio estudo na tentativa de atualizar-se na sua especialidade; para os momentos de lazer, que muito o ajudaria, também, a distanciar-se das doenças psíquicas que os acomete.

A discrepância entre a teoria e a prática é outro fator que assinala o processo ensino aprendizagem da LI. Para Lemos (2017), o professor que tem compromisso com uma educação emancipatória, precisa se convencer dos valores infundidos através de suas práticas, daí a necessidade de vigilância na confluência entre a teoria e a prática, sem a qual não existe a análise crítica. Nesse sentido, recorre-se às palavras de Paulo Freire:

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer. Diferentes, por isso mesmo, dos animais [...]. Como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho. [...]. Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É praxis, é transformação do mundo. E, na razão mesma, em que o quefazer é praxis, todo fazer do quefazer tem que ter necessariamente uma teoria que o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 1987, p. 70).

Cox e Assis-Peterson (2008) elucidam que não é raro ver o papel de protagonista do Estado e seus aliados na elaboração e implementação das reformas educacionais, visto que, o resultado dessa prática é notado nas proposições teóricas que chegam ao professor, o qual, muitas das vezes, desconhecem sobre o tema por nunca terem aprendido no curso de graduação.

Nesse caso, as autoras acreditam que os docentes precisam fazer parte como co-autores das propostas educacionais que chegam até suas mãos. E, acrescentam

que o professor da educação básica “não pode mais ser o mero executor das reformas, aquele que é, frequentes vezes, tachado de fazer falhar o mais consciente dos projetos” (Cox; Assis-Peterson, 2008, p.49).

Segundo as autoras citadas por último, a discrepância entre teoria e prática, também é concernente à quantidade de conteúdos teóricos despejados no graduando nas universidades, que ao se formar e se deparar com o cotidiano da sala de aula, não consegue, por si só, transpor tanto pedagogicamente quanto didaticamente o que precisa ser ensinado.

No caso do ensino da LI, inclusive, devido à dificuldade apresentada no parágrafo anterior, ao ensinarem seus alunos, os professores se detêm na abordagem estruturalista da linguagem. Nessa concepção, “a língua é concebida como um sistema abstrato, organizado em estruturas sintáticas, por meio das quais as orações são construídas dentro de um padrão, sem que haja qualquer inserção da língua em contextos significativos” (Lemos, 2017, p. 21). Ou seja, um ensino voltado para a gramática.

Nesse viés, a autora coaduna com a ideia apresentada e, acrescenta alguns obstáculos, que ao seu ver, dificultam o processo ensino aprendizagem da LI:

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem (Paiva, 2003, p. 56).

A autora vê como uma das possibilidades para diminuir a distância que há entre a teoria produzida pela academia e a prática a ser desenvolvida dentro da sala de aula pelos professores, a união das instituições responsáveis pela formação dos professores e a própria escola básica.

Lemos (2017) acredita na importância da

[...] legitimação do saber produzido na articulação escola-universidade, pois [...] essa troca é fundamental para o conhecimento e fortalecimento do ensino/aprendizagem de LI. Essa relação de parceria é basililar para que teoria e prática conversem entre si, num processo de reflexão contínua (Lemos, 2017, p. 25).

Ainda nessa perspectiva de colaborar para reduzir o embate entre teoria e prática, seria investir na formação continuada de qualidade para os professores, a qual os capacitaria a lidar com as diversas demandas da sala de aula e os ajudaria a compreender criticamente o que está explícito e implícito quanto às finalidades

educativas do ensino da LI.

Desse modo, neste tópico, explorou-se a relevância do ensino aprendizagem de LI e alguns dos principais aspectos que influenciam esse processo na última etapa da educação básica, na atualidade. Também foram elencados alguns desafios e possibilidades diante do contexto. No entanto, é fundamental reconhecer que os exemplos dos desafios e possibilidades apresentados não esgotam a variedade de fatores que podem impactar essa dinâmica de construção do conhecimento.

A demanda contemporânea dos multiletramentos, a diversidade de níveis e a motivação dos alunos, as salas superlotadas, o baixo investimento das escolas em recursos didáticos adequados, a dificuldade em ingressar nas universidades, entre vários outros fatores compõem esse quadro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou identificar e analisar como estão definidas as finalidades educativas no ensino da Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do estado de Goiás (DC-GO), bem como, suas implicações no processo ensino aprendizagem da última etapa da educação básica.

Como já abordado ao longo deste estudo, o ensino da Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas brasileiras têm sido marcado por diferentes tipos de desafios, os quais inviabilizam o processo de ensino aprendizagem do idioma. Enquanto professora do Ensino Médio deste componente curricular em uma escola pública percebi a necessidade de compreender os enredamentos deste processo, além de, ter a preocupação quanto a formação dos alunos para o mundo do trabalho.

Pensando nestas implicações que permeiam minha prática docente, a questão problema que norteia esta pesquisa consistiu em saber: como estão definidas as finalidades educativas no ensino da Língua Inglesa (LI) na BNCC e DC-GO e suas implicações no processo ensino aprendizagem no Ensino Médio?

Com base no objetivo principal foram traçados três objetivos específicos que são: contextualizar histórica e metodologicamente a implementação do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras, com ênfase, a partir da 1ª LDB nº 4024 de 1961 até a atual LDB nº 9394 de 1996; discutir a base conceitual de Finalidades Educativas Escolares no contexto neoliberal e seus efeitos na definição deste conceito; analisar o processo de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO e as FE da LI nestes

documentos, bem como, suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa foram a análise documental e a pesquisa bibliográfica. No primeiro, foram investigados os documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do estado de Goiás (DC-GO). No segundo, a pesquisa foi feita mediante a bibliografia impressa e digital das áreas da educação e linguística aplicada.

A dissertação foi organizada em três capítulos, nos quais se desenvolveram argumentações e análises importantes e úteis para concretização dos objetivos geral e específicos almejados, e fundamentada no cotejamento feito no conteúdo do material bibliográfico e nos documentos oficiais utilizados, foi possível compreender:

No primeiro capítulo - Contexto histórico e metodológico do ensino de LE no Brasil, verificou-se que desde o Brasil Colônia, a LI já tinha um papel utilitário para atender os interesses econômicos da nação, por isso, ser ensinada para os indivíduos da corte. Com o passar dos anos, a LE foi adotada no currículo oficial secundário das escolas, sempre buscando atender às necessidades educativas da elite, entretanto, nesse período, houve um declínio gradativo da valorização deste ensino. Importante esclarecer que a Língua Inglesa (LI), foi um dos idiomas que compunham as línguas estrangeiras (LE) oferecidas nas escolas brasileiras.

Com a influência estadunidense sobre a cultura brasileira e a dependência econômica do Brasil pelo Estados Unidos, o Inglês, após a Guerra, passou ser muito valorizado. E, a reforma seguinte, a Capanema, embora muito criticada por alguns educadores/pesquisadores, foi aquela que mais valorizou o ensino da LE no Brasil.

A década de 1960 foi marcada pelo Golpe Militar de 64. Promulgou-se a primeira LDB, que embora aplaudida pela conquista de certa descentralização do ensino, e para a LE significou uma perda, pois passou para a condição de disciplina optativa na estrutura curricular. Neste período, o número de escolas particulares de idioma se desenvolveu significativamente, e, passaram a ser frequentadas predominantemente pelos filhos da elite. Portanto, evidencia-se o quanto o ensino de idiomas nas escolas públicas do país não teve amparo das políticas públicas educacionais da época.

Com a Ditadura Militar instaurada no país, a educação passou por algumas transformações através da Lei nº 5692/71, que conferiu às instituições escolares um ensino mais técnico e profissionalizante, com vistas ao mercado de trabalho.

Neste cenário, a carga horária do ensino da LE foi diminuída, retirada e, novamente, devolvida à grade curricular. Isso demonstra, mais uma vez, a desvalorização da aprendizagem de LE nos currículos do país, muito embora, a LI tenha se sobressaído às demais línguas. Como conclui as autoras, (Cox; Assis-Peterson, 2008, p.26) atualmente “o saldo desse período é o estigma do fracasso que marca o ensino de LE na escola pública”.

As pesquisas demonstraram que a LDB nº 9394/96 foi um documento que ambicionou mudar os caminhos da educação no período do processo de redemocratização do país, e as políticas neoliberais ganharam força no cenário nacional. Esta Lei, dentre outras mudanças, propiciou a volta do ensino da LE ao currículo nacional.

Desse modo, como forma de nortear os currículos educacionais, foram elaborados os PCNs e, o ensino passou a ser pautado na construção de competências e habilidades, tão em voga nas propostas neoliberais de educação. O documento endereçado à LE apresentava algumas contradições, e dentre outras coisas, propunha alcançar os alunos desfavorecidos da sociedade por meio da disciplina.

Porém, em algumas orientações, há a negação da possibilidade de aprendizagem real de uma LE, bem como, os benefícios que isso poderia trazer ao aprendiz.

Portanto, a trajetória do ensino da LE/LI no Brasil revela uma história marcada por oscilações e desafios. Desde a colonização até os dias atuais, a LE esteve atrelada a interesses políticos e econômicos, com pouca, ou nenhuma ênfase em sua importância para o desenvolvimento emancipatório do indivíduo. As políticas educacionais que foram pontuadas nesse capítulo mostram que, embora tenham avançado em alguns aspectos, ainda estão longe de garantir um ensino significativo para os estudantes da escola pública brasileira, como abordado nesta pesquisa.

O segundo capítulo, - Princípios de finalidades educativas escolares no contexto neoliberal, abarcou a análise sobre o fenômeno da globalização, neoliberalismo e as finalidades educativas da educação advindas desse cenário. O estudo sobre o tema mostrou que a globalização, que se caracteriza pelo fortalecimento das ligações econômicas, culturais e tecnológicas em proporção global, transformou o mundo contemporâneo de forma significativa e, simultaneamente, a

esse processo se desenvolveu o neoliberalismo, uma ideologia econômica sustentada pelos pilares da igualdade, liberdade e individualidade.

No neoliberalismo há a defesa, dentre outros aspectos, à mínima intervenção do Estado na economia e à superioridade do mercado. Essa combinação, juntamente com outros fatores, desencadeou profundas transformações sociais, econômicas e políticas. E, embora tenha gerado crescimento econômico em algumas regiões, aprofundou as desigualdades sociais e intensificou a precarização do trabalho em muitos países.

Observou-se que na perspectiva neoliberal, as finalidades da educação se modificam e se alinham aos princípios do mercado e da competitividade. A instituição escolar passa a ser entendida como uma empresa que produz mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho.

Os currículos também refletem valores quanto às finalidades educativas que os estabelecem. Sob essa lógica, tem-se um currículo instrumental/utilitarista através do desenvolvimento de competências e habilidades, cuja finalidade é formar o capital humano, isto é, indivíduos empregáveis, que atendam às demandas mercadológicas requisitadas pelo sistema capitalista de produção, e que cooperem para a manutenção desse mesmo sistema. Nesse tipo de currículo não há espaço para o desenvolvimento do conhecimento científico, pois valoriza-se uma configuração destinada à empregabilidade, ofertando aos alunos a possibilidade de um desenvolvimento unilateral.

Portanto, a partir de contextos e princípios da globalização e neoliberalismo, dos esclarecimentos e da análise sobre a definição da base conceitual de finalidades educativas escolares e sua relação com as práticas pedagógicas e currículo, pôde-se inferir como as políticas públicas educacionais estão intimamente ligadas à discussão sobre finalidades e objetivos da educação escolar, pois suas determinações preexistem e orientam qualquer intenção e ação de realização normativa no âmbito da educação.

O terceiro e último capítulo - O processo de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO: as finalidades educativas da LI nestes documentos e suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio, foi analisado o contexto histórico e político no processo de elaboração e implementação da BNCC e DC-GO.

Diante dessa análise, evidenciou-se que a elaboração dos dois documentos se

concretizou mediante um processo complexo, de avanços e retrocessos e teoricamente “participativo”, envolvendo alguns setores da sociedade, porém com a primazia do setor privado, sob a influência de fundações particulares e corporativas, bem ao molde das políticas neoliberais.

As tentativas de reformulação do Ensino Médio, que há tempos vinham sendo ensaiadas, também se estabeleceram mediante um processo cheio de segundas intenções e distante de uma reforma que se preocupasse com a formação humanística, crítica, emancipatória dos estudantes dessa etapa de ensino da educação básica.

Mediante essa reforma, refletiu-se sobre o componente curricular LI no Ensino Médio nos dois documentos oficiais analisados, e ficou evidente a função da língua na manutenção ao atendimento das necessidades da sociedade globalizada, devido ao seu caráter social e político, por isso, elevada ao *status* de língua franca.

Finalmente, depois de percorrer toda essa trajetória e de entender as propostas curriculares da LI, presentes na BNCC e DC-GO, buscou-se analisar as finalidades educativas subjacentes a esse idioma e suas implicações no ensino aprendizagem do Ensino Médio.

Conclui-se, portanto, que há uma grande relação entre o neoliberalismo, e o ensino do Inglês. Nesse sentido, de acordo com Wobeto e Figueiredo (2011), a globalização não pode ser ignorada, porque a LI se destaca a cada dia mais frente à expansão do capital estadunidense, bem como, a sua atuação na organização internacional globalizada. Por esse motivo, “a expansão da LI não é uma mera expansão de uma língua, mas sim uma propagação de um conjunto de discursos que pregam as ideias de desenvolvimento, modernização, capitalismo, democracia, neoliberalismo” (Woberto; Figueiredo, 2011, p. 73).

Remete-se, assim, à percepção de Libâneo (2019), ao dizer que as concepções de finalidades educativas da educação não são neutras e evidenciam valores e significados sobre o sentido da educação e da escola, se apresentando de forma explícita e implícita nas reformas educacionais e nas diversas ações educacionais.

Com efeito, a preferência da adoção da Língua Inglesa nos currículos das escolas do país, por meio das políticas públicas educacionais implementadas promovem a mercantilização do ensino, inclusive da própria língua em foco. Por isso, o Inglês passou a ser tratado como um produto comercializado, ou seja, considerado como *commodity* (Nascimento, 2018), o qual simboliza uma habilidade essencial para

inclusão do sujeito nas diferentes comunidades. Como afirma a autora, a educação não pode ser um produto de mercado “[...] é preciso que ela seja regulada pelos interesses da coletividade e não pelas vontades de grupos minoritários que acreditam conhecer os interesses dos outros e se aventuram a falar por eles” (Jordão, 2004, p. 9).

Assim, a Língua Inglesa passa a ter um papel utilitarista, tanto para os estudantes quanto para os pais, pois acreditam que ao adquirirem esse bem simbólico, como parte de um processo, conseguirão se sobressair no competitivo mercado de trabalho e, automaticamente, poderão melhorar suas condições de vida.

Em suma, a análise apresentada demonstra que as finalidades educativas do ensino de Inglês no Ensino Médio, conforme estabelecidas pelos documentos oficiais, estão profundamente influenciadas pelo capitalismo neoliberal e pela globalização, revelando uma tendência forte à mercantilização do conhecimento e à valorização de uma visão utilitarista da educação.

A BNCC e DC-GO, ao incorporarem essa perspectiva em seus currículos, reforça a ideia de que o ensino de Inglês tem como principal objetivo preparar o aluno do Ensino Médio para o mercado de trabalho, e isso reduz a Língua Inglesa a uma *commodity*, um produto a ser comercializado, um bem a ser adquirido para garantir o sucesso profissional e ascensão social. Essa visão reducionista de finalidade educativa da LI limita as possibilidades de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da LI frente aos estudantes.

Desse modo, esta pesquisa buscou apresentar uma análise das finalidades do ensino da Língua Inglesa proposto na BNCC e DCGO para o Ensino Médio, com objetivo de mostrar a relevância deste componente curricular, bem como os desafios enfrentados para a consolidação da Língua Inglesa no processo de ensino aprendizagem para os alunos da escola pública.

Portanto, este estudo possibilita outras pesquisas que possam contribuir para uma maior reflexão do ensino da Língua Inglesa, no sentido, de repensar as práticas pedagógicas, as orientações curriculares valorizando a diversidade cultural, o multilinguismo, a formação de sujeitos autônomos e críticos capazes de utilizar a língua, também, como ferramenta de compreensão do mundo e de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: Stevens, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheitas**. Ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. cap. 1

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Revista HELB** - História do Ensino de Línguas no Brasil, ANO 3 - Nº 3 - 1/2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas> Acesso 03/05/2024

ALMEIDA, Cirlene Pereira dos Reis. **Finalidades educativas da escola**: a visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de líderes religiosos. Tese de doutorado. PUC/GO. 2023.

ALVES Laís Hilário; SARAMAGO Guilherme; VALENTE Lúcia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise Documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da UNIFUCAMP** v.20, n. 43, p.51-63. Minas Gerais 2021.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O 'Novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Educación**: documento de política sectorial. Washington, D.C., 1974.

BATISTA Simone da Silva. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir. SEDA – **Revista de Letras da Rural/RJ**. Seropédica/ RJ, v.1, n.3, set./dez., 2016, p. 89-103.

BOCCA, Sofia. Língua Inglesa no Brasil, reformas educativas e métodos de ensino: aspectos de uma trajetória disciplinar. **Cadernos de pós-graduação**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 29-48, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/14594/7922> Acesso: 20/04 2024

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a

cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: terceira versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/filehttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 24 out.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 17 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso dia 03/06/2024

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso dia 03/06/2024

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 03/05/2024

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) acesso 01/07/2024 – orientação curricular do EM. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso dia 03/06/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025** - MEC esclarece as dúvidas mais frequentes sobre a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio> Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEM, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso 03/05/2024

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso dia 01/06/24

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília: MEC, INEP, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 04/10/2024

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf> Acesso dia 01/06/24

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso dia 17/06/2024.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade. **Eccos - Revista Científica**, n. 61. São Paulo.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 195. Disponível em: <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/viewFile/63/46> Acesso: 09/01/2025.

CAPONI, Sandra; DARÉ, Patricia Kozuchovski. **Neoliberalismo e Sofrimento Psíquico: A Psiquiatrização dos Padecimentos no Âmbito Escolar**. Mediações, Londrina, v. 25, n. 2, p. 302-320, mar-ago. 2020.

CARLOTTO Joselaine Severo; MACHADO, Luana Garcia. Uma síntese dos três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: **I Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil**, 2021, Cerro Largo. Eixo 09: Multidisciplinar, 2021. v. 01

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24.ed. revista, atualizada e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Disponível em: <https://dokumen.pub/ldb-facil-leitura-critico-compreensiva-artigo-a-artigo-24nbsped-9786557133721.html> Acesso 05/05/2024.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494–512, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (Orgs.) **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando. Falsos consensos e a luta pela revogação da reforma do ensino médio. *Revista Formação em Movimento*. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.138-160> Acesso em: 01 ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. (Orgs.) Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**, Org: André Rocha. 1 ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2022. (Escritos de Marilena Chauí 3).

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: Assis-Peterson, A. A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, p. 19-54. 2008. Disponível em: <https://dokumen.pub/gdownload/ldb-facil-leitura-critico-compreensiva-artigo-a-artigo-24nbsped-9786557133721.html> Acesso 03/05/2024.

DA SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i17.586. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 14 set. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. [E-book]. 1ª ed. São Paulo: Boitempo. 2016 <https://doceru.com/doc/n5vcs55> Acesso dia 15/07/2024.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Políticas linguísticas educativas: efeitos da contemporaneidade. **Letras Escreve**, Macapá: 2016, v. 6, n. 2, p. 39-54. INSS 2238-8060. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317564163_politicas_linguisticas_educativas_efeitos_da_contemporaneidade/fulltext/594183840f7e9b1d452ddfa0/politicas-linguisticas-educativas-efeitos-da-contemporaneidade.pdf Acesso em: 24 out. 2024.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. **Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista**. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 3. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206/14025> Acesso em: 08 jan. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 20, p. 43-54, junho 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220/2880> Acesso em: 08 jan. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em; <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view> Acesso dia 14 jan.2025.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Ensino-aprendizagem, práticas socioculturais e desenvolvimento dos alunos. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; POLETTI, Giorgio. (Orgs). **Educação, cultura e diversidade**. Estudos comparados e perspectivas. [E-book]. 1ª ed. Curitiba. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/350701883> Acesso dia 11/07/2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dhrm.unir.br/uploads/52926137/arquivos/metodologia_da_pesquisa_educacional_610062992.pdf. Acesso dia 17/08/2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ.& soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, abr.2003. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/memorias/arquivos/cultura_saberes_praticas.pdf. Acesso dia 23/07/2024.

GOIÁS. **Novo Ensino Médio Goiano**. Plano de implementação – Ensino Médio. Goiânia: Seduc, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf> Acesso em: 24 out. 2024.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**. Goiânia: Seduc, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf> Acesso em 15 out. 2024.

GOIÁS. **Seduc envia questionário às escolas para conhecer expectativas sobre o Novo Ensino Médio em Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/seduc-envia-questionario-as-escolas-para-conhecer-expectativas-sobre-o-novo-ensino-medio-em-goias/> Acesso em 19 out. 2024.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. 1ª ed. São Paulo. Perspectiva. 1998.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como “commodity”: direito de todos ou obrigação? A questão social no novo milênio. **VIII Congresso luso afro-brasileiro. Coimbra**, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf> Acesso: 15 de jan.2025.

JORDÃO, Clarissa Menezes. In: ARAGÃO, R.C; SILVA, K. A. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 77-91.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: University Press, 2000.

LAVAL, Christian. **A Escola não é Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016. Cap. 2, p. 49-65.

LEMOS, Adriane Guimarães de Siqueira. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo, igualdade. **Revista Inter-Ação** (UFG) v.45 n.1. 2020: Dossiê Neoliberalismo e Educação: ameaças à escolarização pública e democrática. (pag.108 – 122).

LEMOS, Laís Souza. **Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com WhatsApp: emoções, multiletramento e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Ilhéus: UESC, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510112D.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

LENOIR, Yves. (Orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: clarifications conceptuelles*. In: LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay, LENOIR, Annick, LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric. (Eds.). **Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LENOIR, Yves. *Les finalités éducatives scolaires, un 'objet hautement problématique*. In: **Bulletín** n. 4, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades e objetivos da educação escolar e a atuação dos organismos internacionais: o caso do Brasil. In: LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, Oktay, **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LENOIR, Annick, LIBÂNEO, José Carlos; TUPIN, Frédéric. (Eds.). **Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. et al. (Orgs). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. [E-book] Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html Acesso dia 08/07/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões do funcionamento pedagógico-curricular das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. [E-book].10. ed. São Paulo:

Cortez. 2012. Disponível em: <https://archive.org/details/educacao-escolar-politicas-estrutura-e-organizacao-jose-carlos-libaneo/page/n29/mode/2up?view=theater> Acesso dia 15/07/2024.

LIMA JUNIOR Eduardo Brandão; OLIVEIRA Guilherme Saramago; SANTOS Adriana Cristina Omena; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da UNIFUCAMP** v.20, n. 44, p.36-51 / Minas Gerais 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiano R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos> Acesso em: 17 abr. 24.

MANZI Filho Ronaldo. **Neoliberalismo e educação**: conversas e desconversas. Coleção Educação Cultura e Diversidade. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELLO, Layssa Gabriela Almeida e Silva; FIGUEREDO, Carla. Janaína; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca A BNCC e o ensino de língua estrangeira: Inglês pautado por gêneros textuais literários. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 54, p. 31–54, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/15010>. Acesso em: 11 nov. 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina. Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do Desterro**, vol. 71, núm. 3, 2018, pp. 39-58 Universidade Federal de Santa Catarina DOI: 10.5007/2175-8026.2018v71n3p39. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478358285003> Acesso em: 11 jan. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.51, e07468, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhZpWjZSGGy8gqK/> Acesso em: 25 out. 2024.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares no Brasil durante a Ditadura Civil-Militar. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. ed.especial, p. 604–620, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49ied.especial.79148. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79148>. Acesso em: 6 jan. 2025.

OLIVEIRA, Daniel Junior de. **Finalidades educativas da escola**: formação de professores a partir da Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015. 2023. 205 f. Tese

(Doutorado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4983?mode=full> Acesso dia 15/07/2024.

OLIVEIRA, Daniel Junior de. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Busca de resistência e enfrentamentos das políticas educacionais neoliberais**. REVELLI – Revista de Educação Linguagem e Literatura. Vol 14 (UEG). 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. de. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: Stevens, C.M.T. E CUNHA, M.J.C. (Orgs) **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. Cap. 3, p. 53-84.

PARANÁ.. Prova Paraná Mais Agência Estadual de Notícias. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais>. Acesso em: 15 out. 2024.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino** [manuscrito]: a reforma educativa no Estado de Goiás. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima; LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: as percepções de dirigentes escolares e professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. (org.). **Cultura, Saberes e Práticas: memória e Histórias da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

RIBEIRO, Leila; COSTA, Maria Angélica; ABDALLA, Selma. Ensino de Línguas Estrangeiras nos Anos da Ditadura no Brasil. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**. Ano 1 - Nº 1 - 1/2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/93-ensino-de-linguas-estrangeiras-nos-anos-da-ditadura-no-brasil>. Acesso dia 31/03/2024.

RICHARDS, J. C. RODGERS T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis. Editora Vozes. 8ª edição. 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed. Porto Alegre, 1998.

SANTANA, Juliana Silva. **As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças**. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. 2021 (dissertação de mestrado).

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua

franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas 13^a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Disponível em: <https://blogdorafaalmori.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/10/trajetc3b3ria-da-nova-ldb.pdf> Acesso dia 03/06/2024

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil**: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, campus de Marília. 2019 (dissertação de mestrado).

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.34, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? what course will the last stage of basic education take? **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 12 out. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma ou revogação: o que fazer com o “novo Ensino Médio”? **ANPEd**. 2023. Disponível em: <https://anped.org.br/251-news/> Acesso em: 12 out. 2024.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> Acesso em: 12 out. 2024.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (pp. 109 – 137). TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23198, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23198.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 4(5), 140–158. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 05 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal Dos Direitos Lingüísticos.** Barcelona. 1996.

Disponível em:

https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf f

Acesso dia 03/06/2024

WOBETO, Ricardo; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Buscando entender ideologias e conceitos construídos no ensinar/aprender por professores de língua inglesa em uma escola de línguas: para além dos muros da universidade. **Revista PLURAIS- Virtual**, v. 1, n. 1, 2011, p. 69-83. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/69-83/pdf>
Acesso: 16 de jan de 2025.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de pesquisa, v.46, n. 159, 2016.