



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE NASCIMENTO DA SILVA REIS

**O PROJETO ESCOLA BILÍNGUE PORTUGUÊS-FRANCÊS
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ:
políticas, contextos e concepções**

MACAPÁ
2022

JAQUELINE NASCIMENTO DA SILVA REIS

**O PROJETO ESCOLA BILÍNGUE PORTUGUÊS-FRANCÊS
NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ:
políticas, contextos e concepções**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta.
Coorientadora: Profa. Dra. Marina Mello de Menezes Felix de Souza.

MACAPÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá Elaborada por
Thalita Ferreira – CRB-2/1557

R375p Reis, Jaqueline Nascimento da Silva.
O projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá: políticas, contextos e concepções / Jaqueline Nascimento da Silva Reis. - 2022.
1 recurso eletrônico. 138 folhas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ilma de Andrade Barleta
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marina Mello de Menezes Felix de Souza

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

Inclui referências e apêndices.

1. Educação bilíngue. 2. Política educacional. 3. Línguas estrangeiras - Ensino. I. Barleta, Ilma de Andrade, Orientadora. II. Souza, Marina Mello de Menezes Felix de, coorientadora. III. Título.

Classificação Decimal de Dewey. 22 ed. 372.651

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva. **O projeto escola bilíngue português-francês na rede pública de ensino do estado do Amapá**: políticas, contextos e concepções. Orientadora: Ilma de Andrade Barleta; Coorientadora: Marina Mello de Menezes Felix de Souza. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 2022.

JAQUELINE NASCIMENTO DA SILVA REIS

**O PROJETO ESCOLA BILÍNGUE PORTUGUÊS-FRANCÊS NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ: políticas, contextos e concepções**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá – PPGED/UNIFAP, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 24/03/2022


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta – UNIFAP
Orientadora



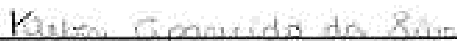
Profa. Dra. Marina Mello de Menezes Felix de Souza - UFABC
Coorientadora



Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães – UNIFAP
Membro Interno



Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma - UFFS



Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva - UnB
Membro Externo

A **Deus**,

por sua bondade e seu amor incomparáveis.

A minha querida mãe **Celina** e ao meu pai **José Maria**,
por me ensinarem a viver a vida com fé e coragem.

Ao meu querido esposo **Juaci**,
pelo caminhar lado a lado com amor.

A minha doce filha **Helen Beatriz**,
pelos incontáveis “te amo” que foram fontes de energia.

A minha querida sogra **Maria Júlia** (*in memoriam*),
por todo cuidado e carinho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amapá, instituição de excelência que possibilitou a minha formação, sendo parte da minha vida desde a graduação.

À Professora Doutora Regina Lúcia da Silva Nascimento (*in memoriam*) por ter a honra de encontrá-la em diferentes momentos da vida acadêmica (graduação e pós-graduação) e por ter sido tão acolhedora e amável nos primeiros meses do mestrado.

À Professora Doutora Ilma de Andrade Barleta, por me “adotar” e destinar toda sua sabedoria, dedicação e humanidade na condução de cada diálogo sobre a pesquisa, bem como pela amizade nos momentos difíceis que enfrentamos durante a pandemia.

À Professora Doutora Marina Mello de Menezes Felix de Souza, por enxergar um potencial em mim que eu desconhecia, colocando-se sempre à disposição para todas as horas e sempre com muito afeto.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva e Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, pelas valiosas contribuições ao estudo.

Aos Professores Doutores Alexandre Pereira, Arthane Figueirêdo, Margareth Guerra, Raimunda Kelly Silva e Valéria Novais, pelos conhecimentos compartilhados nas disciplinas do curso.

A minha irmã-acadêmica Lidiane Tavares, grande amiga desde a graduação, pelas conversas e pela torcida antes, durante e no término deste ciclo.

A minha querida amiga Mayara, pela parceria nos seminários, sempre com muita alegria, dedicação e competência.

Aos colegas da linha de pesquisa em Políticas Educacionais, pela caminhada com muita perseverança, afeto e descontração.

Aos colegas Dennys e Aline, pela forma sempre alegre e positiva de enxergar os obstáculos da vida acadêmica.

Aos irmãos-acadêmicos, orientandos da professora Ilma Barleta, por cada consideração feita ao meu trabalho durante os encontros.

À professora Aldenice Couto, pelos diálogos e pelo afeto desde a graduação.

À diretora Thassylany, à coordenadora Ana Maria, à coordenadora Marlene e a todos os meus colegas da Escola Estadual Professor Lucimar Amoras Del Castillo, pela compreensão e pelo apoio na conciliação entre o trabalho e os estudos, acreditando na importância da formação continuada para os profissionais da educação.

À Associação dos Professores de Francês do Amapá, pelo incentivo à formação continuada e pelas inúmeras lutas em prol da permanência do ensino da Língua Francesa no estado do Amapá.

À amiga Ivanete pelos diálogos sobre a temática e pela torcida sempre.

Aos meus queridos irmãos Carlos, Jociclei, Jandson e Amanda, por celebrarem junto comigo cada conquista, pois somente nossos pais e vocês sabem todas as dificuldades que enfrentamos (na infância, na adolescência e na vida adulta) para conseguirmos ter acesso ao conhecimento, sempre com muita fé em dias melhores.

À família Reis, pelo cuidado e amor para com minha filha durante os momentos que necessitaram minha dedicação integral à pesquisa.

Aos meus pastores Sávio e Joyce, por me ensinarem a importância da base espiritual para os desafios da vida, assim como aos meus líderes da intercessão e às amigas/irmãs do Ministério de Dança por cada oração e palavra de incentivo.

Às amigas Doriely Ribeiro e Letícia Paixão, pelo reconhecimento e pela torcida.

Enfim, a todos que celebraram comigo a conquista e a finalização deste sonho.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

(1 Co 13, 1)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central identificar as concepções de educação bilíngue presentes no programa escolar bilíngue português-francês, implementado na rede pública de ensino do estado do Amapá. Os objetivos específicos desdobrados ao longo das seções são: verificar qual agenda global se observa para o ensino de línguas estrangeiras modernas; compreender como se apresenta e quais os sentidos em torno da educação bilíngue na política educacional brasileira; e identificar a concepção de educação bilíngue expressa nos projetos “Escola Bilíngue do Estado do Amapá” e “Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá”. Investigou-se a referência à educação bilíngue presente em documentos oficiais de Organismos Internacionais e da política educacional brasileira (Lei n. 9394/96; Lei n. 13.415/2017; Parecer n. 2/2020 – CNE/CEB), bem como em projetos educacionais (Projeto Escola Bilíngue do Estado do Amapá e Projeto Escola com classes bilíngues do Estado do Amapá) e fontes secundárias. Para tanto, levou-se em consideração as significações aparentes e enviesadas de políticas, contextos e concepções que norteiam a implementação de escolas autodenominadas bilíngues (língua materna – língua estrangeira/adicional). Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, destaca-se que é uma pesquisa documental e bibliográfica, a qual tem como base os contextos de influência e da produção de texto, propostos pela abordagem do ciclo de políticas. A pesquisa adota uma leitura dialética, mediante a interseção entre dois campos de estudo: a política educacional e a política linguística. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa-quantitativa que utilizou a Análise de Conteúdo como técnica para a análise dos dados obtidos. Os resultados apontam que na relação entre política e linguagem, há um processo histórico que evidencia interesses do Estado em utilizar a língua como instrumento a seu serviço, destacando a qualidade como categoria ao validar a adoção de padrões externos na elaboração de políticas e programas educacionais. Verificou-se também que nos discursos oficiais, o domínio de uma língua estrangeira é disseminado como um fator que potencializa a produtividade do sujeito e garante a competitividade no mercado de trabalho. Similarmente, os documentos do contexto local carregam as vozes desses discursos globais na concepção de educação bilíngue e carecem de um olhar aproximado às concepções que deram origem a esse modelo, como movimento educativo, social e político. Observou-se, com base em dados educacionais oficiais, o alcance da Língua Francesa nas escolas públicas do estado do Amapá, assim como o contexto educacional da instituição escolhida para sediar o programa escolar bilíngue em Macapá. Concluiu-se que levantamentos dessa natureza auxiliam na construção de projetos, partindo das especificidades locais, como é o caso do estado do Amapá e seu contexto fronteiriço. Compreende-se a importância de uma avaliação político-linguística que possibilite um replanejamento das ações, visando práticas de formas fortes de educação bilíngue que expressem uma visão crítica sobre educação como conquista social representativa da coletividade nela atuante.

Palavras-chave: Política educacional. Políticas linguísticas. Educação bilíngue.

ABSTRACT

The main objective of this study is to identify the concepts of bilingual education present in the Portuguese-French bilingual school program, implemented in the public school system in the State of Amapá. The specific objectives developed in the sections are: to verify which global agenda is observed for the teaching of modern foreign languages; to understand how it is presented and what are the meanings of bilingual education in Brazilian educational policy, and to identify the concept of bilingual education expressed in the projects “Bilingual School of the State of Amapá” and “School with Bilingual Classes of the State of Amapá.” It was researched the reference to bilingual education present in official documents of International Organizations and Brazilian educational policy (Law n. 9394/96; Law n. 13.415/2017; Legal view n. 2/2020 - CNE/CEB), and also educational projects (Bilingual School Project in the State of Amapá and Project School with bilingual classes in the State of Amapá) and secondary sources. For this purpose, it was considered the apparent and biased meanings of policies, contexts, and concepts that guide the implementation of self-styled bilingual schools (mother tongue – foreign/additional language). In terms of theoretical-methodological, it is highlighted that it is a documentary and bibliographic research, based on the contexts of influence and text production, proposed by the Policy Cycle approach. The research assumes a dialectical reading, through the intersection between two fields of study: educational policy and language policy. This is a study with a qualitative-quantitative approach and Content Analysis was used as a technique for analyzing the data obtained. The results show that in the relationship between politics and language, there is a historical process that evidences the State's interest in using language as an instrument at its service, highlighting quality as a category when validating the adoption of external standards in the elaboration of educational policies and programs. It was also found that in official speeches, the proficiency in a foreign language is disseminated as a factor that enhances the subject's productivity and also guarantees competitiveness in the labor market. Similarly, documents from the local context carry the voices of these global discourses in the conception of bilingual education and they need a closer view at the conceptions that gave rise to this model, as an educational, social, and political movement. It was observed, based on official educational data, the reach of the French language in public schools in the State of Amapá, as well as the educational context of the institution chosen to host the bilingual school program in Macapá. We can conclude that surveys of this nature help in the construction of projects, based on local specificities, as it is the case of the State of Amapá and its border context. Furthermore, it is understood the importance of a political-linguistic evaluation that allows a replanning of actions, aiming at practices of strong forms of bilingual education that express a critical view of education as a representative social achievement of the collectivity acting in it.

Keywords: Educational policy. Language policies. Bilingual education.

RÉSUMÉ

La présente étude vise à identifier les conceptions de l'éducation bilingue présentes dans le programme scolaire bilingue portugais-français, mis en œuvre dans le réseau public de l'État d'Amapá. Les objectifs spécifiques déployés tout au long des sections sont les suivants: vérifier quel agenda global est observé pour l'enseignement des langues vivantes étrangères; comprendre comment il est présenté et quelles sont les significations autour de l'éducation bilingue dans la politique éducative brésilienne; et identifier la conception de l'éducation bilingue exprimée dans les projets "École bilingue de l'État d'Amapá" et "École avec classes bilingues de l'État d'Amapá". La référence à l'éducation bilingue présente dans les documents officiels des Organisations Internationales et de la politique éducative brésilienne (Loi n. 9394/96 ; Loi n. 13.415/2017 ; Avis n. 2/2020 - CNE/CEB), ainsi que dans des projets éducatifs (Projet d'école bilingue de l'État d'Amapá et Projet d'école avec des classes bilingues de l'État d'Amapá) et des sources secondaires. Pour ce faire, nous avons pris en considération les significations apparentes et biaisées des politiques, des contextes et des conceptions qui guident la mise en œuvre des écoles bilingues auto-dénommées (langue maternelle - langue étrangère). Quant aux fondements théoriques et méthodologiques, il s'agit d'une recherche documentaire et bibliographique, qui s'appuie sur les contextes d'influence et de production de textes, proposés par l'approche du cycle politique. La recherche adopte une lecture dialectique, à l'intersection entre deux champs d'étude: la politique éducative et la politique linguistique. Il s'agit d'une étude à approche qualitative-quantitative qui a utilisé l'analyse de contenu comme technique d'analyse des données obtenues. Les résultats soulignent que dans la relation entre la politique et la langue, il y a un processus historique qui montre les intérêts de l'État dans l'utilisation de la langue comme un instrument à son service, mettant en évidence la qualité comme une catégorie lors de la validation de l'adoption de normes externes dans le développement des politiques et des programmes éducatifs. Il a également été vérifié que dans les discours officiels, la maîtrise d'une langue étrangère est diffusée comme un facteur qui augmente la productivité du sujet et assure sa compétitivité sur le marché du travail. De même, les documents du contexte local portent les voix de ces discours globaux dans la conception de l'éducation bilingue et ne s'intéressent pas aux conceptions qui ont donné naissance à ce modèle, en tant que mouvement éducatif, social et politique. Il a été observé, sur la base des données éducatives officielles, la portée de la Langue Française dans les écoles publiques de l'état d'Amapá, ainsi que le contexte éducatif de l'institution choisie pour accueillir le programme scolaire bilingue à Macapá. Il a donc été conclu que les données de cette nature aident à la construction de projets, en partant des spécificités locales, comme c'est le cas de l'État d'Amapá et de son contexte frontalier. On comprend l'importance d'une évaluation politico-linguistique qui permet de redéfinir les actions, en visant des pratiques de formes fortes d'éducation bilingue qui expriment une vision critique de l'éducation comme une réalisation sociale représentative de la collectivité qui y agit.

Mots-clés: Politique de l'éducation. Politiques linguistiques. L'éducation Bilingue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1

Escolas de ensino bilíngue português-francês até 2014.....83

Figura 2

Disciplinas ministradas em língua francesa.....85

Gráfico 01

Número de matrículas no Ensino Fundamental da E.E. José Mestrinho.....88

Gráfico 2

Evolução do IDEB da Escola Estadual José Carlos Mestrinho.....88

Figura 3

Mapa da Fronteira Amapá / Guiana Francesa.....92

Figura 4

Frente da Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva.....103

Figura 5

Mapa do conjunto habitacional Residencial Macapaba.....104

Figura 6

Fluxo das etapas para seleção de docentes para a Escola Bilíngue.....113

Figuras 7 e 8

Representantes da Embaixada da França no Brasil, do Governo do Amapá, da Secretaria de Estado da Educação, visitantes da comunidade em geral, direção, professores e estudantes da EEPMMSS.....116

Figura 9

Inauguração da Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva.....117

LISTA DE QUADROS E TABELAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1

Documentos selecionados da esfera internacional, nacional e local.....28

Quadro 2

Síntese da lista de classificação sobre as funções sociais da língua.....38

Quadro 3

Síntese de definições sobre política pública.....41

Quadro 4

Comparativo de concepções em torno da educação e da qualidade da educação.....53

Quadro 5

Tipos de bilinguismo e suas definições.....63

Quadro 6

Tipos de Educação Bilíngue: formas fracas e formas fortes.....66

Quadro 7

Classificação e organização curricular de Escolas Bilíngues, Escolas com Carga horária Estendida em Língua Adicional, Escolas Brasileiras com currículo Internacional e Escolas Internacionais.....78

Quadro 8

Oiapoque: Média de alunos por turma nas escolas estaduais (2018, 2019, 2020); Adequação da Formação Docente (2020); Indicador de nível socioeconômico (INSE, 2019); e Taxa de Aprovação (2018, 2019, 2020)97

Quadro 9

Brasil, Região Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS: média ponderada do indicador de nível socioeconômico (INSE).....105

Quadro 10

Brasil, Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS: média de alunos por turma no 1º, 2º, 3º e 4º anos iniciais do EF, das escolas estaduais localizadas na área urbana (no período de 2018 a 2021)106

Quadro 11

Brasil, Região Norte, Amapá, Macapá e Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva: taxa de aprovação, nas escolas públicas estaduais da área urbana, no período de 2018 a 2020.....108

Quadro 12

Brasil, Região Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS: adequação da formação docente de escolas da na rede estadual de ensino localizadas em área urbana.....109

Quadro 13

Organização curricular, carga horária e critérios estabelecidos nos projetos Escola Bilíngue do estado do Amapá e Escola com classes bilíngues do estado do Amapá.....120

Quadro 14

Média de Horas-Aula do Brasil, do Norte, do estado do Amapá, da cidade de Macapá e da EEPMMSS, considerando a localização urbana e a dependência administrativa estadual.....122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1

O ensino das línguas no império em horas de estudo.....37

Tabela 2

Brasil e Amapá: número de escolas públicas estaduais de ensino fundamental que ofertaram a língua francesa, a língua inglesa e a língua espanhola, no período de 2018 a 2020.....100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APROFAP	Associação dos Professores de Francês do Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDIF	Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNL	Disciplina não linguística
EEPMMSS	Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva
EF	Ensino fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEA	Governo do Estado do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
PE	Políticas Educacionais
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PL	Política Linguística
PLPE	Política Linguística Pública Educativa
PP	Política Pública
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ESTADO, LÍNGUA E DISCURSOS GLOBAIS	33
1.1 Da língua à(s) língua(s): o Estado e a expansão do ensino de línguas estrangeiras	33
1.2 O Estado, as políticas educacionais e as políticas para o ensino de línguas	39
1.3 Globalização e a gestão dos espaços linguísticos	48
1.4 O discurso internacional sobre qualidade na educação: os Organismos Internacionais e a agenda global para o ensino de línguas	52
2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: POLÍTICAS, CONTEXTOS E CONCEPÇÕES	61
2.1 Bilinguismo e educação bilíngue: conceitos e classificações	61
2.2 Marcos regulatórios da educação bilíngue no Brasil	69
2.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	72
2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue	77
2.3 Programas de educação bilíngue português-francês no Brasil	81
3 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES DE UM PROJETO POLÍTICO-LINGUÍSTICO	91
3.1 A fronteira franco-brasileira e o ensino da Língua Francesa no Amapá	91
3.2 O modelo bilíngue português-francês e a Educação Básica: quais contextos? ...	102
3.3 Os projetos Escola Bilíngue e Escola com classes bilíngues do estado do Amapá	111
3.3.1 Vozes da globalização e da qualidade: qual educação bilíngue?	111
3.3.2 Interfaces com a política educacional brasileira: outra educação bilíngue?	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

A linguagem é uma atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um “savoir-faire”.

(CHARAUDEAU, 2016)

PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

Pensar e repensar os discursos que promoveram a implementação da educação bilíngue no Brasil tem sido nosso movimento ao nos encontrarmos imersos nos debates em torno das Políticas Educacionais, na linha de pesquisa da qual fizemos parte. Um movimento desafiador diante dos desdobramentos que, ora a política de implantação, ora a concepção do que vem a ser “bilíngue”, são analisados com lentes diferenciadas: de um lado a política educacional e de outro a política linguística. Se a linguagem é, conforme menciona Charaudeau (2016), o resultado de vários componentes, a interseção dessas duas áreas oportuniza nosso intento de enxergar a concepção de educação bilíngue em execução no Amapá, a partir da linguagem de dois campos teóricos distintos que se colocam em cena.

Nesse campo fértil de compreensão proporcionado por essas duas frentes, esta pesquisa faz um estudo sobre o “Projeto Escola Bilíngue do estado do Amapá”, construído em 2017. No ano de 2018, esse programa educacional entrou em execução na Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva, inaugurada para atender crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na capital Macapá-AP. Em 2019, o documento inicial foi revisado e modificado para “Projeto Escola com classes bilíngues do estado do Amapá”.

Em um contexto diferenciado como o do estado do Amapá, onde está situada a única fronteira¹ franco-brasileira, a educação bilíngue português-francês compreendeu um marco importante localmente. No Brasil, em termos de normatização, algumas situações de ensino bilíngue já estão previstas na legislação brasileira, como é o caso da oferta da educação escolar bilíngue e intercultural destinada aos povos indígenas e à comunidade Surda. Certo reconhecimento dado aos contextos minoritários (grupos de imigrantes, comunidades em áreas de fronteira, comunidades de surdos) ainda são recentes nos dispositivos legais que tratam da

¹ Consideramos para este estudo, o conceito de fronteira como frente de expansão ou uma zona de inter-relações entre os diferentes meios, que podem ou não ser territórios diferentes. Enquanto o limite jurídico do território está para o sentido de controle efetivo do Estado territorial, a fronteira está para o domínio dos povos, lugar de comunicação e troca, os quais podem se expandir para além do limite jurídico do Estado (MACHADO, 2000).

oferta do ensino bilíngue na política educacional brasileira. Do lado oposto, cresce o número de instituições escolares autodenominadas bilíngues, chegando, por sua vez, ao estado do Amapá.

O processo de elaboração de um projeto dessa natureza no estado do Amapá e o decorrer de seus primeiros anos de implementação suscitaram inquietações em torno da educação bilíngue, impulsionando-nos ao pensamento crítico em busca de análises que problematizassem sua concepção, isto é, a “coisa em si” (KOSIK, 1976). Originalmente, a educação bilíngue com línguas estrangeiras/adicionais foi requerida em contextos de imigração para possibilitar oportunidades educacionais de integração de imigrantes (BAKER *apud* LAGARES, 2018). Assim, as primeiras experimentações seguiam modelos elitizados tendo como finalidade inserir o falante da língua em situação minoritária² ao contexto hegemônico da língua oficial de um país (GARCÍA, 1997, 2008).

Atualmente, na visão de Lagares (2018), o ensino bilíngue se tornou um termo “guardachuva” que serve para cobrir duas situações distintas: ensino que utiliza duas línguas e ensino para crianças de línguas minoritárias. O que se observa, segundo o autor, é que o modelo que tem sido desenvolvido nos espaços escolares tem se preocupado com a adição de mais horas na carga horária, para justificar a adoção do título “escola bilíngue”. Nesse viés de proporcionar mais horas de contato com a língua adicional, outra definição, proposta por Gajo (2009), direciona o conceito de educação bi/plurilíngue ao ensino de disciplinas não linguísticas (DNL), como Ciências e Matemática, sendo ministradas na língua adicional de forma completa ou parcial. Assim sendo, a definição construída profere um educar bilíngue não como um ensino de língua, mas um ensino em outra língua, de uma ou várias disciplinas não linguísticas (HÉLOT, 1992; GAJO, 2009).

Posto isso, se o currículo escolar brasileiro já contempla a oferta de uma (nos anos finais do ensino fundamental) ou duas línguas adicionais (no ensino médio), quais concepções estão expressas nos projetos, construídos localmente, que norteiam a oferta de uma língua estrangeira para crianças em fase inicial de alfabetização/escolarização por meio da educação bilíngue? Evangelista pontua que documentos são produtos de informações selecionadas, que partem de avaliações e suas análises, apresentando tendências, recomendações que “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são construídos **pelo** e

² Segundo Lagares (2018), refere-se à posição em relação a uma hegemonia dada. Uma língua pode ser hegemônica em determinado contexto e se encontrar em posição minoritária em outro. Por isso, o autor prefere a definição que corresponde às situações em que uma língua está à margem das estruturas de poder, não dispondo dos mesmos equipamentos a seu serviço como ocorre com as línguas hegemônicas.

constituintes **do** momento histórico” (EVANGELISTA, 2012, p. 9, grifos da autora). Nessa compreensão, partimos em busca dos sentidos e das valorações atribuídas à educação bilíngue, analisando-a nas políticas, nos contextos e nas concepções, no tempo das fontes que norteiam esta investigação.

Ao buscar o nascedouro de políticas que caminharam para transformações no campo educativo e linguístico, culminando na disseminação de programas escolares bilíngues, localizamos algumas publicações (da década de 1990) como parte de um movimento global que propagou a necessidade do mundo se preparar para o século XXI. Nesse período, os discursos disseminados objetivavam a construção de um pensamento único, visando a universalização de concepções do global ao local.

Ball (2001) prenunciava o apagamento gradativo de políticas próprias do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo, chamando a atenção para o surgimento de uma ideia unificadora de políticas, voltada à competitividade econômica, desvirtuando-se da face social da educação e mais preocupada em seguir tendências da modernidade. A implementação das políticas educacionais passa a reverberar as linhas do novo discurso, o qual disseminou “a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para prosseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47, grifos das autoras).

Parte de uma agenda global, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) mencionam que uma vasta documentação internacional foi elaborada e disseminada por Organismos Multilaterais, com destino aos países da América Latina e Caribe, a qual imprimiu sua face nas políticas educacionais do Brasil. O Banco Mundial (surgido no pós-guerra), o Fórum Econômico Mundial³ (fundado em 1971, com o nome de Fórum de Gerenciamento Europeu), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (1990) e a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1993) foram responsáveis pela produção de documentos que influenciaram substancialmente o sistema educacional brasileiro nos anos de 1990.

Com a consolidação do neoliberalismo econômico no Brasil a todo vapor, a década de 1990 foi um período com diversos discursos proferidos em escala global alinhados às tendências em nome da qualidade da educação para o século XXI. No entanto, a qualidade, na

³ Responsável pela agenda global de criação e remodelação de políticas para todos os países, inclusive políticas educacionais. Para o Fórum, “trabalhadores vulneráveis ao comércio internacional devem ter habilidades”, instituições devem ser rígidas e os redatores de política devem seguir promovendo concorrência estrangeira. Um dos *slogans* do Fórum: “comprometido em melhorar o estado do mundo”. Esse engajamento de Organismos Internacionais ganha a confiança do mercado global e os países passam a investir no que é propagado.

vertente neoliberal, preza o resultado e coloca a escola como um instrumento no processo de efetivação das políticas educacionais para a adequação dos alunos à sociedade capitalista (LIMA, 2004). Para Shiroma e Santos,

ao seguir a tendência de reformas nos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos sujeitos e suas práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais do novo milênio (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22).

Portanto, a melhoria da qualidade se tornou uma bandeira a ser empunhada por várias frentes no sistema educacional. À medida que os discursos e as práticas pedagógicas avançavam, o ideário de adequação da política educacional e dos currículos às transformações recomendadas pelos Organismos Multilaterais, com vistas ao “desafio do futuro”, seguiam o mesmo percurso. Como exemplo, no Brasil, a Lei de n.º 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi apresentada como lei moderna rumo ao século XXI.

Como o ensino de línguas estrangeiras (LE) foi visto nos novos rumos da sociedade “moderna”? Aproximamo-nos de teorizações que convergem ao entendimento de que, ao avistarem a Educação como mecanismo de manutenção dos ideais hegemônicos, tensões como a preocupação com o global e o local se tornaram pautas de discussão nos eventos internacionais. Neles, os discursos neoliberais eram direcionados às ações no âmbito das políticas educacionais e linguísticas, inserindo o ensino de línguas (de grande difusão) no currículo dos países não desenvolvidos e/ou emergentes como prerrogativa para inserção no mundo globalizado. Todos os novos discursos impulsionaram a materialização do ensino de línguas estrangeiras na redação da LDB de 1996. Consolidado na política educacional e propelado pela perspectiva internacional, o ensino de línguas estrangeiras modernas passou a ser obrigatório a partir do segundo segmento do ensino fundamental, após um longo período de pouca relevância no currículo escolar.

Dentre as línguas de prestígio em escala internacional, Calvet (2013) nos mostra que a língua inglesa ocupa o lugar de língua hipercentral, enquanto que uma dezena de outras línguas são supercentrais (como o francês e o espanhol). As demais, de cem a duzentas línguas, classificam-se como centrais. O grande conflito de hoje, de acordo com Hamel (2020), explica-se pelo fato de o inglês estar expulsando as línguas supercentrais e centrais dos espaços de prestígio. Esta ação é característica da ordem capitalista, voltada à tendência de unificação e controle da comunicação verbal, inculcando valores neoliberais como o livre mercado, visando o controle dos territórios e das fronteiras. Em busca da competitividade e manutenção desses

espaços, Lagares (2018) afirma que as línguas supercentrais têm buscado a gestão do espaço linguístico internacional, através do desenvolvimento de políticas de produção de instrumentos normativos e de estratégias que possam produzir uma espécie de “lealdade linguística” para além das fronteiras. Uma delas, caracteriza-se, justamente, pela oferta de suas línguas nos sistemas educacionais.

Assim, modelos de ensino com feição inovadora ganharam seus *slogans* de educação da modernidade, com a propaganda de atender às exigências da nova configuração de mundo. Por isso, problematizamos se a implantação de programas escolares bilíngues, com línguas de prestígio em espaços públicos, é parte dessa agenda global.

Outro pilar deste estudo foi construído a partir das variadas concepções do que vem a ser um modelo educacional bilíngue com língua adicional. Além disso, os diferentes contextos e os interesses políticos diversos, impulsionaram-nos à tarefa elucidativa sobre a essência discursiva de projetos lançados com a missão de promover a educação bilíngue, problematizando o contexto político-linguístico para sua implantação.

É nesse prisma, de posse do arcabouço teórico na formação *stricto sensu*, que os projetos Escola Bilíngue e Escola com classes bilíngues, para implantação da primeira escola pública de educação bilíngue português-francês do estado do Amapá, constituíram-se objeto deste estudo.

Exploramos iniciativas anteriores à escola bilíngue, pensando o lugar da língua francesa no contexto educacional amapaense e sua relação com os discursos globais dos anos de 1990. Percorremos caminhos que nos permitiram avaliar não só o contexto local da relação fronteira entre Amapá/Brasil e Guiana Francesa/França, como as políticas educacionais nacionais verticalizadas que incidem sobre esse contexto. No confronto entre os discursos que carregam determinada perspectiva ideológica e pedagógica, nossa motivação reside na compreensão das políticas, dos contextos e das concepções que circundam o modelo de educação bilíngue implantado no estado do Amapá.

Considerando a adoção do modelo de ensino bilíngue e o discurso hegemônico imbricado nas políticas educacionais, este estudo levanta o seguinte problema de pesquisa: **quais as concepções de educação bilíngue presentes no projeto escolar bilíngue da rede pública de ensino do estado do Amapá?**

A partir deste, as questões norteadoras que se apresentaram foram:

- a) Qual agenda global se observa para o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir dos discursos globais?
- b) Como se apresenta e quais os sentidos em torno da educação bilíngue na política educacional brasileira?

- c) Qual a concepção de educação bilíngue expressa no “Projeto Escola Bilíngue do estado do Amapá” e no “Projeto Escola com Classes Bilíngues do estado do Amapá”?

JUSTIFICATIVA

Esta subseção tem por finalidade apresentar a pessoa, a profissional e as vozes da academia que juntas me fizeram trilhar os caminhos ao encontro do objeto de estudo e da formação enquanto pesquisadora.

Antes de iniciar minha vida estudantil, vivi por alguns anos na Guiana Francesa, tempo que não me permitiu uma fluência na língua local, mas que me possibilitou conviver com falantes nativos e imigrantes que ali moravam. Os “crioulos” e os “chinois” eram os aspectos identitários proferidos por meus familiares ao se referirem aos guianenses e aos chineses que ali residiam. A noção da existência de outras línguas e nacionalidades iniciou nesse contexto.

Retornei ao Brasil para que os estudos se dessem no Amapá. Aos 13 anos, fui contemplada com um curso livre de Língua Francesa no recém-inaugurado Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand onde estudei por três anos e meio. Nesse período, ouvi por diversas vezes “aqui ensinamos o francês da França”. A noção da existência de outras línguas se ampliou: em uma única língua estrangeira havia variações provenientes de outras nações. Por conta do tempo de estudos nesse curso, ao me deparar com o vestibular, o curso Letras-francês me pareceu a escolha certa para o percurso trilhado.

Foram quatro anos e meio de formação acadêmica na Universidade Federal do Amapá que me levou, novamente, a aprendizagem da Língua Francesa paralela à introdução dos estudos linguísticos, à Linguística Aplicada, à Sociolinguística, por exemplo. Apesar do contato com a língua francesa por meio do ensino formal, a relevância desse idioma na região de contato das cidades-gêmeas Oiapoque e *Saint-Georges-de-l’Oyapock*, a fronteira entre Amapá e Guiana Francesa, foi um assunto que sempre aguçou meu interesse em observá-lo no dia a dia de um contexto fronteiriço. No anseio de investigar o ensino-aprendizagem da Língua Francesa na fronteira franco-brasileira, realizei uma pesquisa etnográfica em parceria com dois colegas de turma e vivenciamos a situação dos contatos linguísticos nas interações que ocorriam (e ainda ocorrem) no município de Oiapoque. Para o nosso Trabalho de Conclusão de Curso, realizamos duas viagens para pesquisa de campo e observamos práticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* na região fronteiriça (CALVET, 2002).

Experiências rumo aos primeiros passos ao lugar de fala atual. No que tange à preparação acadêmica para atuar como docente da Língua Francesa, vivenciei uma formação

voltada aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, obedecendo às normas estabelecidas para as demais disciplinas do currículo, com carga horária específica, seleção de conteúdo, metodologia e instrumentos avaliativos próprios.

Já no fazer docente, deparei-me com muitos desafios e debates em torno da oferta da Língua Francesa nas escolas públicas do estado do Amapá, consequência das determinações em âmbito nacional, as quais divergiam do contexto educacional local, historicamente construído por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e francês. O mais recente desses desafios adveio da publicação da Medida Provisória de 2016 e, no ano seguinte, com a Lei n.º 13.415/2017 que revogou a “Lei do espanhol”⁴ e tornou a Língua Inglesa de oferta obrigatória no ensino médio, destinando ao espanhol o lugar de segunda língua, preferencialmente, em caráter optativo. A lei publicada em 2017 também discriminou que a Língua Inglesa seria ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental. Tal ação engendrou nas escolas públicas do Amapá, por parte de gestores, um discurso de retirada do Francês e do Espanhol, da matriz curricular do ensino fundamental. No ensino médio, apenas o Francês precisaria ser retirado. Muitos professores de Francês recorreram à Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP) para reivindicar ações que corroborassem para a permanência da Língua Francesa na matriz curricular do estado. Desde então, passei a acompanhar mais ativamente as discussões da APROFAP, participando das reuniões, assembleias e eventos, sempre observando que poucos professores tinham a dimensão das mudanças que a nova alteração resultaria.

No mesmo ano de vigência da Lei n.º 13.415/2017, presenciei o lançamento da chamada pública de professores das mais diversas disciplinas para seleção de docentes da escola bilíngue português-francês na capital Macapá. O certame foi publicado na página do facebook da APROFAP, destinando-se tanto aos professores de Língua Francesa quanto aos professores de disciplinas não linguísticas com fluência em língua francesa.

Interessei-me pelo certame, no entanto, as vagas eram destinadas para lecionar no primeiro ano do ensino fundamental. Isso me gerou inquietações e desistência em participar da seleção, pois não fomos formados para atuar como professores nos anos iniciais da Educação Básica, com crianças em fase inicial de escolarização e alfabetização. No decurso do processo seletivo, observei que houve poucos inscritos e, conseqüentemente, poucos aprovados. Mesmo com esse entrave inicial, em 2018, houve a inauguração da Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva, unidade escolar escolhida para a execução do projeto escola bilíngue português-francês. O interesse pela temática persistiu comigo.

⁴ Como ficou conhecida a Lei n.º 11.161 de 2005, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional estabelecendo a Língua Espanhola de oferta obrigatória no ensino médio.

Em 2018, aceitei o convite para a composição da chapa *Interaction* para o biênio 2018-2020 da APROFAP e exerci na diretoria a função de secretária. Nesse momento, a preocupação residia em promover espaços de discussão sobre a importância do ensino-aprendizagem da Língua Francesa no Amapá. No mesmo ano, realizamos o “I Simpósio de Políticas Linguísticas para o ensino-aprendizagem do Francês no estado do Amapá”. Nesse evento, houve a participação de autoridades do governo estadual que expressaram apoio à permanência da Língua Francesa nas escolas públicas do Amapá. Nesse Simpósio, fomos informados por um representante do Conselho Estadual de Educação sobre a construção do Referencial Curricular Amapaense e que o mesmo já estava sendo analisado pelo órgão público, sem a inclusão do componente curricular Língua Francesa, apenas os componentes exigidos na base comum. Nossa diretoria conseguiu construir uma proposta para o componente curricular Língua Francesa, a qual foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e este recomendou à Secretaria de Estado da Educação que estudasse a viabilidade da inclusão do documento.

Sob a orientação da coordenadoria Pró-BNCC, a APROFAP necessitou rever os trabalhos sobre o referencial e disponibilizar uma consulta pública ao documento. Participei do grupo de trabalho instituído em 2019, juntamente com professores das universidades federal, estadual e da educação básica, incluindo os docentes da escola bilíngue. Acompanhei e colaborei ativamente em todas as etapas até a entrega do Referencial Curricular para Língua Francesa à Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), a qual faria o encaminhamento ao CEE. Em 22 de março de 2022, por meio do Parecer n.º 028/2022-CEE/AP⁵, o plenário se manifestou favorável à oferta preferencial da Língua Francesa, como segunda Língua Estrangeira, e à adoção da proposta curricular para Língua Francesa pelo sistema estadual de ensino.

Além dessa atuação em prol de um coletivo, em 2018, lancei-me ao sonho de uma vivência acadêmica *stricto sensu*, submetendo um pré-projeto de pesquisa ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O tema educação bilíngue ainda era uma discussão recente nas políticas linguísticas do Amapá e, diante de tantos questionamentos que me trouxera, priorizei esse tema como meu objeto de estudo. Ao ter acesso aos documentos “Projeto Escola Bilíngue do estado do Amapá” e “Projeto Escola com classes bilíngues do estado do Amapá”, elaborados pela SEED, em parceria com a Embaixada da França no Brasil e com a APROFAP, os questionamentos que vieram foram: como se deu a construção do projeto? O que chamam de “educação bilíngue”? Se a Língua Inglesa passa a ser

⁵ Diário Oficial do estado do Amapá n.º 7.631, de 22 de março de 2022.

obrigatória nos currículos, como está sendo e como se sustentará o funcionamento de uma escola bilíngue português-francês?

Assim, iniciamos (orientadoras e eu) um longo e desafiador processo investigativo. Minha primeira orientadora, a professora doutora Regina Lúcia da Silva Nascimento, apresentou-me leituras a respeito do ensino e da formação docente. Já a professora doutora Marina Mello de Menezes Felix de Souza, minha coorientadora desde o início da caminhada, contribuiu com leituras no campo de estudos da política linguística. Com seu incentivo, cursei (como crédito avulso) a disciplina Políticas Linguísticas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal Fluminense.

Em 2019, uma das primeiras agendas do cronograma de execução da pesquisa foi o levantamento no banco de dissertações e teses da CAPES, investigando estudos anteriores sobre o objeto em questão, que analisavam o modelo de ensino bilíngue em escolas públicas no Brasil. Foram encontradas poucas pesquisas na área da Educação. Ao inserir na busca os termos “educação bilíngue” e “ensino de línguas estrangeiras”, nenhum registro foi encontrado ao selecionar nos filtros a área “educação”.

Já para o assunto “bilinguismo”, delimitando como filtros as áreas de conhecimento e de avaliação “Educação e Letras/Linguística”, foram encontrados 38 estudos. Destes, destacamos quatro estudos que versam sobre educação bilíngue associada ao ensino de línguas estrangeiras: dois estudos sobre o ensino bilíngue na rede pública do Rio de Janeiro, no Centro Integrado de Educação Pública 449 Leonel Moura Brizola (Ensino médio intercultural Brasil-França, inaugurado em 2014); o terceiro sobre a Escola Municipal Didia Machado Fortes; e o quarto estudo sobre o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), parceria dos Ministérios da Educação do Brasil e da Argentina. Os dois primeiros estudos discutem bases conceituais no âmbito das políticas linguísticas e educacionais com foco no modelo curricular dessas escolas e pertencem, respectivamente, aos Programas de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e em Educação (ROCHA, 2016; BITENCOURT, 2017). A terceira pesquisa oferece uma revisão do conceito de bilinguismo e educação bilíngue para analisar programas de escolas bilíngues da Prefeitura do Rio de Janeiro e está vinculado a um programa de Pós-graduação em Educação (VITOR, 2016). A quarta pesquisa demonstra como foi realizada a implantação de uma política linguística através de uma política pública educacional em zonas de fronteira entre Brasil/Argentina, via ensino bilíngue e intercultural, e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (SAGAZ, 2013).

Na inserção dos termos “educação bilíngue”, “escolas” e “qualidade no ensino”, destacam-se as dissertações de Mulon (2017) e Isabralde (2017). A primeira, intitulada

“Políticas Linguísticas na educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas”, visou contribuir na explicitação de ideologias e políticas linguísticas presentes na educação bilíngue de elite no Brasil. Já “A educação bilíngue educa para que? Uma análise de pesquisas acerca do bilinguismo na infância” discute a contribuição do bilinguismo para o desenvolvimento humano, apontando como fundamentos para a escolha do modelo, pelas famílias, um viés puramente mercadológico.

Outro estudo, na área da Educação, trata das “Representações discursivas de Bilinguismo em Escolas autodenominadas bilíngues” (CASAGRANDE, 2017) o qual analisa que a língua estrangeira de prestígio (inglês) é vendida como objeto de desejo, vista como mercadoria, tendo como *slogan* o bilinguismo.

Investigando dissertações e teses sobre o ensino de línguas estrangeiras no contexto amapaense, destacamos os estudos das professoras universitárias, membros da Associação dos Professores de Francês do Amapá, as pesquisadoras Kelly Cristina Nascimento Day e Aldenice de Andrade Couto.

Sobre a primeira pesquisadora destacamos dois estudos: o primeiro intitulado *A situação sociolinguística da fronteira franco-brasileira: Oiapoque & Saint-Georges* (DAY, 2005), mestrado em Letras, no qual a pesquisadora elaborou um quadro sociolinguístico da fronteira franco-brasileira, tomando como base o contato entre povos de línguas distintas e seu resultado na vida cotidiana dos habitantes dos dois lados da fronteira, discutindo as questões relativas às políticas linguísticas presentes ou ausentes na região; seu segundo estudo *Políticas Linguísticas Educativas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da Lei 11.161/2005* (DAY, 2016), doutorado em Estudos da Linguagem, apresentou uma reflexão avaliativa da política linguística brasileira para o ensino de línguas estrangeiras tendo como ponto de partida a implementação da lei 11.161/2005. Seus resultados apontaram para uma política linguística impositiva, homogeneizadora, diretamente conduzida pelos interesses político-econômicos do Estado que desvirtuaram os princípios norteadores da LDB.

A segunda pesquisadora, em seu estudo *Formação Inicial Crítico-Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira em um contexto de fronteira* (COUTO, 2015), mestrado em Linguística, analisou o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento dos alunos na língua francesa e, além disso, discutiu e refletiu sobre o papel do professor no curso de Letras-francês.

São estudos que demonstram a relevância da discussão envolta ao ensino bilíngue no Brasil e ao ensino de línguas estrangeiras no Amapá, por isso consideramos a necessidade de

propor estudos que problematizassem tanto o modelo de ensino bilíngue como as políticas e o ensino de línguas na fronteira franco-brasileira.

Após meu primeiro ano cursando o mestrado, houve mudança de orientação, assumindo a professora doutora Ilma de Andrade Barleta. O colegiado de Pós-graduação em Educação (PPGED) e nós, orientandos da professora Regina Lúcia da Silva Nascimento, com muito pesar, despedimo-nos, em dezembro de 2019, de uma profissional dedicada, competente e de um legado inspirador.

Uma nova jornada se iniciou. A mudança de orientação e as compreensões que partiram da disciplina obrigatória de linha, Estado e Políticas Educacionais, fizeram o objeto de estudo ganhar novos olhares. Dentre eles, percebi o viés ideológico circunscrito em muitas políticas, projetos e/ou programas que se sustentam e se proliferam com o discurso da melhoria da qualidade da educação e emancipação social. Discursos usurpados das lutas de movimentos sociais de educadores e transferidos às pautas que interessam a uma lógica global. Assim, fomos tecendo os fios que compõem este trabalho, em busca das políticas, dos contextos e das concepções sobre educação bilíngue.

OBJETIVOS

Para tanto, o objetivo geral do estudo é identificar as concepções de educação bilíngue presentes no projeto escolar bilíngue da rede pública de ensino do estado do Amapá. Para alcance desse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- (i) verificar qual agenda global se observa para o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir dos discursos globais;
- (ii) compreender como se apresenta e quais os sentidos em torno da educação bilíngue na política educacional brasileira;
- (iii) identificar a concepção de educação bilíngue expressa nos projetos “Escola Bilíngue” e “Escola com Classes Bilíngues” do estado do Amapá.

METODOLOGIA

Atualmente, a educação bilíngue se apresenta com definições, objetivos e tipos variados, o que tem fomentado investigações com este objeto na área de Estudos da Linguagem e da Educação. Nos nossos estudos na linha de Políticas Educacionais, além da responsabilidade de uma escolha metodológica satisfatória, deparamo-nos com o *savoir-faire* do pesquisador no

reconhecimento de seu objeto de pesquisa como parte de um processo social, econômico e político, isto é “uma prática social entre outras, marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas as ambiguidades e contradições” (SANCHÉZ GAMBOA, 2007, p. 28).

Para entendermos a linguagem veiculada nos discursos e suas significações, isto é, a prática da língua realizada por emissores identificáveis (BARDIN, 2016), em busca da compreensão do que está envolvido em determinado jogo e tempo, os pressupostos teórico-metodológicos escolhidos percorreram contextos em nível global, nacional e local.

Desse modo, por serem contextos que envolvem uma arena de interesses que visam o controle da atuação política, realizamos, apoiados na fundamentação de Kosik (1976), um *detour* partindo das influências globais até a construção do projeto que oferece classes bilíngues no Amapá. Para Kosik (1976, p. 16), compreender o fenômeno de determinada coisa “significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência”.

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (FRIGOTTO, 1994, p. 79).

Partindo desse pressuposto, no papel de pesquisadora em educação, realizamos uma pesquisa de cunho documental, com base nos contextos de influência e da produção de texto, propostos pela abordagem do ciclo de políticas⁶, concebida por Stephen Ball e Richard Bowe, explorada por Jefferson Mainardes. Dentre a estrutura conceitual do método, a escolha dos contextos se justifica pela necessidade de uma análise crítica dos documentos que versam sobre a oferta da educação bilíngue. É no contexto de influência que as concepções adquirem legitimidade e formam a base dos discursos da política a ser adotada. Global e internacionalmente, grupos de interesse disputam para influenciar “as finalidades sociais da educação” no processo de formulação das políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 51). Já o contexto da produção de texto se articula à linguagem do interesse público geral, no entanto, representa o resultado de disputas e acordos para controle das representações da política.

⁶ Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para os autores, esses contextos possuem uma inter-relação, sem a preocupação de seguir uma dimensão temporal ou sequencial e nem linear. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Em 1994, a partir de uma série de críticas feitas à abordagem, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) ampliou o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2018).

Amparados por esse entendimento, esta pesquisa se lançou à investigação científica do projeto em expansão no Brasil e recém-chegado ao Amapá, a Educação Bilíngue, com vistas a identificar a concepção que norteia este ensino, propagado como modelo educacional do século XXI. Almejamos, no trajeto ao ponto de chegada, a compreensão de como esse modelo de ensino se apresenta nos documentos e quais os sentidos atribuídos ao ensino bilíngue com língua estrangeira/adicional. Esse reconhecimento, que partiu da empiria ao analítico, necessitou, conforme postula Evangelista (2007, p. 5), ter a compreensão da empiria como “‘gestada’ na história, como manifestação da consciência humana na história”. Nesse ato cognoscente, residiu, então, pesquisadora, documento e teoria.

Ao buscar o nascedouro de políticas que caminharam para transformações no campo educativo e linguístico, culminando na disseminação de programas escolares bilíngues, localizamos algumas publicações (da década de 1990) como parte de um movimento global que inculcou a necessidade do mundo se preparar para o século XXI. Isso nos permitiu enxergar e selecionar os documentos, situando-os no tempo do objeto de investigação em três momentos: o tempo de produção das fontes primárias, das interpretações das fontes secundárias (com sua particular temporalidade) e do nosso próprio tempo juntamente às problematizações que suscitam (EVANGELISTA, 2012).

Para apresentação do momento histórico (o tempo) das fontes primárias que norteiam esta investigação, levantamos os documentos descritos a seguir:

Quadro 1 - Documentos selecionados da esfera global, nacional e local

Nível	Período	Documento	Origem
Global	1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia.
	1996	Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors)	Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI convocada pela UNESCO.
América Latina e Caribe	1992	Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL
Nacional	1988	Constituição Federal	Assembleia Constituinte de 1987

	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Ministério da Educação
	2017	Lei n.º 13.415, alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Reforma do Ensino Médio)	Poder executivo. Medida Provisória 746/2016.
	2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue	Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica
Local	2017	Projeto Escola Bilíngue do estado do Amapá	Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Universidade do Estado do Amapá, Associação dos Professores de Francês.
	2019	Projeto Escola com classes bilíngues do Estado do Amapá	Secretaria de Estado da Educação do Amapá, Universidade do Estado do Amapá, Associação dos Professores de Francês.

Fonte: elaboração própria.

O elenco acima correspondeu ao anseio de articulação das instâncias macro e micro na adoção de programas inovadores para o sistema educacional. Na fase de pré-análise, as impressões nos levaram a escolher documentos com potencial para nos situar nos contextos de influência e da produção dos textos, que propuseram novas formas de educar como a educação bilíngue. Sendo assim, os textos que não estão em destaque estão a serviço deste estudo como complementares ao processo elucidativo. Já os textos em negrito nos direcionam ao objeto desta investigação em si.

Nossas fontes secundárias (estudo bibliográfico) estão centradas na perspectiva crítica de pesquisadores das políticas educacionais e linguísticas, no que diz respeito ao ensino de línguas, a fim de compreender os contextos e as concepções que reverberaram a promoção do modelo de educação bilíngue.

Evangelista (2012, p. 60) explica que a riqueza de uma pesquisa inclui, além da quantidade de fontes, “a amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”. Sendo assim, após o levantamento documental e bibliográfico, seguimos às investigações sobre o contexto educacional do modelo de ensino implementado no Amapá e, para isso, realizamos a coleta de dados educacionais disponíveis no Censo da Educação Básica, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por fim, materializando a presença dos discursos globais no contexto local, selecionamos reportagens veiculadas no primeiro ano de execução do projeto no Amapá, observando os discursos veiculados a respeito do modelo de ensino.

Como no *corpus* documental as determinações históricas não estão postas claramente no texto, a análise sobre essas fontes contribuirá na separação entre aparência e essência para compreender os interesses que estão no núcleo dessa política.

De posse desses dados heterogêneos, recorreremos à abordagem qualitativa-quantitativa, pois acreditamos que a complementariedade dada pelas duas perspectivas contribui na reflexão sobre os fenômenos educacionais. Para Gatti (2002) de um lado (quantitativo) temos um significado que é atribuído a grandeza com que um fenômeno se apresenta e de outro (qualitativo) a interpretação embasada, pois sem referencial não há significação.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração (BARDIN, 2016, p. 26-27, grifos da autora).

Seguindo a frequência ou a presença/ausência, a compreensão da política necessita da articulação e uso de técnicas de análise, levando muitos pesquisadores do campo educacional a recorrerem à Análise de Discurso, proposta por Orlandi (1999) ou Fairclough (2001), por exemplo, objetivando não o “texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

Propomos um percurso utilizando outra técnica de análise, posto que os vestígios estão presentes nos documentos e a nós, pesquisadores, cabe o tratamento de cada mensagem rumo à inferência, última fase do processo investigativo. Sendo assim, elegemos a Análise de Conteúdo, proposta por Moraes (1999) e Bardin (2016), buscando, a partir da descrição do conteúdo explícito, atingir o que está além das aparências, ou seja, para além da mensagem expressa nos documentos. Moraes define a análise de conteúdo como

uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 9).

Bardin (2016) organiza a Análise de Conteúdo em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro se refere à sistematização das ideias iniciais, enquanto o segundo é a análise propriamente dita, uma aplicação da sistematização feita no polo anterior. Por último, os resultados passam para a etapa da interpretação, tornando-se significativos e válidos.

As etapas de pré-análise e exploração inicial dos documentos oficiais nos permitiram enxergar aspectos sociais, econômicos e linguísticos como unidades de análise (MORAES, 1999). Estes nos trouxeram as seguintes categorias alinhadas à concepção de educação bilíngue: a) Meio para inserção do indivíduo como cidadão no mundo globalizado; b) Demanda do século XXI para o mercado de trabalho; c) ensino de qualidade que garante melhores resultados e a proficiência na língua. Por meio da primeira categoria, emergiram unidades de análise que denotam a aquisição de uma língua adicional como condição para inserção do sujeito no mundo globalizado. A segunda categoria que emergiu se refere à sinalização de programas com a feição inovadora, como demanda proveniente do novo século. A última categoria verificou unidades de registro que associam a qualidade como marca do modelo bilíngue, como ensino que alcança resultados mais significativos que o monolíngue.

Essas categorias nos acompanharam ao longo da tessitura das seções, nas análises dos documentos (em conjunto com as discussões teóricas) e nos levaram ao caminho de identificação da concepção de educação bilíngue no projeto escolar do estado do Amapá.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A fim de atingir os objetivos propostos, esta pesquisa está organizada em quatro seções que possibilitam um entrecruzamento das concepções lançadas do global ao local no que tange à educação bilíngue. Após a apresentação desta seção introdutória, composta pelo problema de pesquisa, justificativa, objetivos e metodologia, as seções subsequentes estão divididas e enumeradas em três eixos.

A primeira seção, intitulada **Estado, Língua e discursos globais**, representa a interseção entre os dois campos de estudo: a política educacional e a política linguística. Apresentamos o papel do Estado e a influência internacional que desencadearam mudanças no campo político-linguístico. Com os aportes teóricos de Lima (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Evangelista (2013) e Saviani (2017), definimos o papel do Estado nas Políticas Educacionais e sua interseção com os conceitos de política linguística e glotopolítica propostos por Guespin e Marcellesi (1986), Cooper (1997), Calvet (2002), Marcellesi (2003), Blanchet (2008) e Lagares (2018), para entendimento das relações entre Estado e língua. Evidenciamos questões pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras de grande difusão impulsionadas por discursos globais. Nesse enfoque, utilizamos a perspectiva teórica de Bauman (1999), Wood (2006), Boron (2007), Grüner (2007), Santos (2018) e Hamel (2020).

Na segunda seção, **Educação bilíngue: políticas, contextos e concepções**, dedicamos-nos a problematizar os conceitos existentes acerca de bilinguismo e educação bilíngue, ajustando as lentes para o que está materializado nas políticas educacionais, identificando suas ramificações nos programas escolares bilíngues. Para condução das reflexões, abordamos os conceitos de educação bilíngue desenvolvidos por Savedra (2009), Gajo (2009), Monteagudo (2012), Baker (*apud* Lagares, 2018) e Lagares (2018). Contextualizamos a educação bilíngue no sistema educacional brasileiro, apresentando o amparo legal ao ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar. Por fim, exploramos algumas experiências de programas bilíngues em atuação no Brasil.

Na terceira seção, **A Educação Bilíngue Pública na fronteira franco-brasileira: contextos e concepções de um projeto político-linguístico**, descrevemos o contexto transfronteiriço franco-brasileiro no que diz respeito aos projetos que impulsionaram o ensino da Língua Francesa no lado brasileiro, incluindo a educação bilíngue. Em seguida, situamos a educação bilíngue no contexto educacional brasileiro, utilizando dados disponíveis no Censo da Educação Básica do INEP. Por último, analisamos os textos “Projeto Escola Bilíngue do estado do Amapá” e “Escola com classes bilíngues do estado do Amapá”, elucidando a conjuntura política, educacional, social e linguística no contexto de sua formulação, a fim de identificar a concepção de educação bilíngue em vigência.

Na última seção teórica, as **considerações finais**, consta os resultados desta pesquisa que indicam o alcance dos nossos objetivos e evidenciam a agenda global para o ensino de línguas estrangeiras, bem como as políticas, os contextos e as concepções em torno da educação bilíngue na política educacional brasileira e no projeto implementado no estado do Amapá.

1 ESTADO, LÍNGUA E DISCURSOS GLOBAIS

Las diversas politicas del lenguaje que se desarrolla'n en America Latina no podrian operar ni tendria sentido su estudio sin tomar en cuenta el contexto mundial.

(HAMEL, 2008)

Esta seção apresenta um percurso para além do proscênio, lugar onde transitam as influências internacionais na elaboração de políticas/projetos educacionais pelo mundo. Trouxemos à memória vestígios de padrões externos que influenciaram as escolhas e a formação do contexto atual para ensino de línguas estrangeiras, culminando na oferta do ensino bilíngue nos espaços públicos. Os passos trilhados percorrem o movimento de expansão das línguas estrangeiras no Brasil, tencionando os interesses e as concepções que nortearam/norteiam as decisões políticas para o ensino de línguas, bem como as perspectivas teóricas presentes na agenda global no que tange às discussões envolvendo a relação política e linguagem.

Nesse trajeto, os conceitos de Estado, políticas públicas, políticas educacionais e políticas linguísticas são apresentados visando uma leitura dialética do objeto, mediante a interseção entre os campos de estudo. Em seguida, discutimos o conceito de globalização que traz consigo a construção de um pensamento único que submete países periféricos à implantação de políticas e/ou projetos educacionais alinhados aos interesses do capital internacional. Findando a seção, aportamos nos discursos internacionais, observando a agenda global para o ensino de línguas adicionais até a promoção da educação bilíngue como método de ensino.

1.1 Da língua à(s) língua(s): o Estado e a expansão do ensino de línguas estrangeiras

Discorrer sobre a relação entre Estado e o ensino de línguas, sobretudo estrangeiras, coloca-nos diante de um complexo campo de disputa que utilizou (e ainda utiliza) a língua como instrumento de dominação e de exclusão social. Calvet (2002), sociolinguista, militante político, preocupado em mostrar como mecanismos ideológicos atuam sobre as teorias sociolinguísticas, esclarece que tal complexidade perpassa a própria concepção de língua e de

linguagem. Tantos “s” no subtítulo acima constituem exatamente o movimento dos discursos e da política para intervir sobre as línguas, ora um discurso monolíngue ora plurilíngue.

Uma das concepções sobre língua é a proferida por Bakhtin a qual chama a atenção para as relações entre linguagem e sociedade, explorando a dialética do signo enquanto efeito das estruturas sociais. Na visão de Bakhtin (2006, p. 40), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos domínios”, assim, cada época e grupo social possuem um repertório discursivo que define toda relação. Abrangendo os assuntos educacionais nessa visão, é possível depreender que a linguagem discursiva utilizada pelo Estado, em particular no ensino de línguas, pode trazer consigo concepções que estão no cerne das disputas que envolvem as escolhas linguísticas e o ensino destas.

Lagares (2018) define como estreita a relação entre língua e Estado. Esse pesquisador nos transporta à época da aparição de novas nações, momento em que o multilinguismo era visto como um problema para o projeto de nação almejado. Como consequência dessa conjuntura, um modelo monolíngue nacional ecoou pelo mundo reproduzindo um molde europeu como alcance do ideário unificador dos povos. Na difusão da ideologia monoglóssica, a relação entre língua e ensino se tornou chave para o processo de homogeneização.

O monolingüismo foi o resultado de uma série de ações para homogeneização de comunidades multilíngues e sua disseminação faz parte de uma invenção⁷ concomitante à do Estado-nação. Monteagudo (2012) situa o modelo napoleônico como protótipo dessa passagem, mobilizada por concepções em torno do poder político e sua legitimação: um Estado, uma língua, uma Nação. Por meio das forças revolucionárias francesas, durante os séculos XVIII e XIX, houve a difusão de princípios como soberania nacional, governo popular e igualdade dos cidadãos, os quais impulsionaram a consciência nacional à escolha de uma língua comum para seu reconhecimento enquanto nação.

Os meios de que se valeu o estado nacional de novo cunho para conseguir a uniformização linguístico-cultural e a difusão das ideologias que a legitimavam, isto é, os meios de moldeamento das consciências e dos hábitos linguísticos, foram basicamente dois: de uma parte, os aparelhos do estado e a burocracia ao seu serviço (o uso administrativo da língua), da outra, e muito especialmente, o aparelho educativo sob controle do Estado (quando não diretamente estatal e centralizado), que ao longo dos séculos XIX e XX foi estendendo a sua cobertura da população infantil e juvenil e ampliando o período de permanência obrigatória (MONTEAGUDO, 2012, p. 49).

⁷ Proveniente do latim *inventione*, há duas acepções de base para o termo: produzir uma coisa nova, não previamente existente; e descobrir, tirar à luz algo que estava ignorado (MONTEAGUDO, 2012).

Percebemos que o Estado utilizava os aparelhos que dispunha para moldar a sociedade conforme seus interesses. Dessa forma, notamos que tanto o uso da língua nas relações do governo quanto o ensino dela no sistema educativo ocupavam a centralidade das ações do Estado. No que tange ao uso administrativo da língua, Lagares explica que a existência de uma língua padronizada garantia a mobilidade de documentos e pessoas dentro do espaço nacional, por isso “no processo de se imaginar como uma nação, a língua cumpre um papel essencial” (LAGARES, 2018, p. 50).

Com a maioria da população falando várias línguas, os revolucionários franceses (com uma língua que poucos dominavam) avistaram a instrução pública como fonte de riqueza e poder para a burguesia dominante. Segundo Ponce (2003), o homem das classes inferiores passou um longo tempo excluído da educação e, na própria origem das escolas burguesas, seus fundadores reconheciam que não se tratava de uma escola destinada às massas. Logo, a educação se constituiu um aparelho de Estado propício à criação ideológica, ocasionando transformações sociais refletidas na ideologia e veiculadas através da língua (BAKHTIN, 2006). Dentre os Aparelhos Ideológicos de Estado⁸, a educação cumpriria o papel de moldar a existência individual à essência universal e ideal (SAVIANI, 2013). Por isso a propagação dos ideários necessários à construção de um estado nacional⁹ homogêneo foi bem-sucedida.

Monteagudo aborda que dentre as contribuições para execução do programa de “nacionalização” estavam os interesses da “grande burguesia industrial, comercial e financeira; a burocracia, o exército e outros corpos estatais; certos setores da intelectualidade” (MONTEAGUDO, 2012, p. 49). Acrescenta, ainda, a participação dos meios de comunicação, meetings, clubes políticos e esportivos, comemorações e festividades públicas na circulação ideológica da monoglossia e na promoção da língua nacional. Por um lado,

a política dos estados nacionais se orientou à uniformização linguística das populações mediante a imposição da língua nacional, de outra parte, a própria língua nacional foi sujeita a uma série de profundas intervenções tendentes à estandardização [...]. Estes dois processos foram impulsionados por e acompanhados de grandes transformações na consciência linguística das respectivas comunidades idiomáticas, e em particular pela criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização

⁸ Definição dada por Althusser (1987) para designar a dominação de classe através da ideologia. Para ele, a existência material da ideologia se dá na relação imaginária dos indivíduos com as suas relações de produção e classe, organizadas por um conjunto de instituições. Entre os aparelhos existentes – igreja, família, sindicatos, partidos – o escolar assumiu posição de maior interesse, pois é a escola que “[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca” os projetos pensados (ALTHUSSER *apud* VAISMAN, 2006).

⁹ Monteagudo (2012) explora também o “contra-modelo herderiano” como a outra via (mais voltada ao pluralismo) de invenção do monolingüismo e da língua nacional. Esse modelo trouxe a ‘politização da etnicidade’ na Europa central e ocidental, instigando movimentos pró-unificação nacional, fragmentando impérios e fazendo surgir novos estados. Ambos os modelos contribuíram para um duplo efeito (sócio)lingüístico, criando e difundindo ideologias e discursos de legitimação do monolingüismo como a norma e a convivência de várias línguas como uma anomalia.

linguística, da hegemonia da língua nacional, e da estandardização (com a correspondente preeminência da variedade padrão dessa língua). Foi assim que se inventou o monolinguismo (MONTEAGUDO, 2012, p.51).

Além de impor uma língua nacional, era necessário que a mesma obedecesse a um padrão normativo. Assim, as nações monolíngues foram se formando e o multilinguismo se tornou a exceção. Podemos explicitar que os processos de dominação e de expansão dos territórios utilizaram a imposição e o apagamento linguístico. Esse modelo foi exportado para todo o mundo e, em razão da expansão colonial, as ideologias da monoglossia chegaram às colônias. No Brasil, a determinação de uma língua oficial, diante da diversidade linguística¹⁰ que possuía, também levou ao apagamento de várias línguas através dos processos dominantes a que estavam sujeitos os povos nativos.

As influências externas não se limitaram à propagação de um modelo monolíngue nacional. Saviani (2013) menciona, com base em sua investigação científica sobre as principais concepções educacionais na história da Educação Brasileira, que o modelo europeu atuou nas ideias pedagógicas adotadas para regular o funcionamento das instituições educativas no Brasil e no mundo. O autor destaca que no século XVI, o *modus parisiensis* de ensinar se constituiu como método de ensino e foi propagado pelo mundo como modelo a ser seguido. À medida que os estudos da Universidade de Paris avançavam, ditavam regras para organização do ensino que desencadeou a base da estruturação escolar que conhecemos hoje. No século XVII, a França consolidou o prestígio de sua língua e sua cultura, fundando a Academia Francesa em 1634 e prevaleceu com forte influência no Brasil, dado o prestígio de sua língua através da aristocracia, da burguesia e de intelectuais da época. No século das Luzes, o movimento intelectual e filosófico dominou o mundo das ideias, na Europa, ocasionando debates de ordem científica e política, os quais propagaram discursos de valorização da razão, objetivando a crença no progresso e a liberdade de pensar. Produção da fase final do iluminismo, as *Cinq mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet serviu de base, posteriormente, para o modelo de educação republicana (meritocrática, progressiva, tecnicista) presente na atualidade (LEFFA, 1999; ZENI, 2010; SAVIANI, 2013; KOFFMANN, 2019).

As ideias iluministas¹¹ foram adotadas pelos colonizadores portugueses, os quais, por meio das reformas pombalinas, traçaram os planos da Coroa para modernização de seu território

¹⁰ Quando o processo de invenção da língua nacional alcança sucesso, todas as realidades linguísticas que não se identificam com ela, como efeito colateral, passam a ser consideradas *dialetos* (LAGARES, 2018, p. 57).

¹¹ As ideias do Iluminismo colocaram em xeque a autoridade da monarquia e da Igreja e prepararam o caminho para as revoluções políticas dos séculos XVIII e XIX que, dentre suas bandeiras, reivindicavam menos intervenção do Estado na economia. Uma variedade de movimentos do século XIX, incluindo o liberalismo e o neoclassicismo, constituem herança intelectual do Iluminismo. Adam Smith foi considerado o fundador do liberalismo econômico.

e mercantilização das riquezas da colônia. Havia um novo Estado sendo constituído voltado ao desenvolvimento da cultura geral, o progresso das letras, o progresso científico, a elevação do nível de riqueza e bem-estar. Para alcance disso, a escola era configurada de acordo com o projeto das classes dominantes. Na prática, a educação almejada atuava em duas frentes: formar o perfeito negociante (burguesia mercantil) e o perfeito nobre (através do Colégio dos Nobres). Cabendo à nobreza a preocupação com as questões de ordem econômica, social e política, somente a formação humanística não bastava. O liberalismo inaugurado necessitava de línguas de grande difusão para adentrar nos territórios e, assim, as línguas estrangeiras (francês, italiano e inglês), além das línguas clássicas (latim e grego), foram inseridas no sistema educativo. Nessa época, quando o português alcançou o *status* de língua oficial no Brasil, as intervenções políticas nesse contexto incluíram a proibição do uso e do ensino das línguas indígenas e da língua geral (LEFFA, 1999; SAVIANI, 2013).

De forma gradativa, as línguas estrangeiras de prestígio (conhecidas posteriormente como línguas estrangeiras modernas) foram alcançando *status* semelhante às línguas clássicas. O currículo da escola secundária passou a se expandir “a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855”¹² (LEFFA, 1999, p. 4). Na tabela abaixo, o levantamento nos mostra o número de horas que eram destinadas ao ensino das línguas clássicas e modernas.

Tabela 1 - O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	40
1876	12	6	8	6	6F	-	38
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	39

Fonte: Leffa (1999).

Os dados acima evidenciam que, logo após as línguas clássicas, o Francês e o Inglês eram as Línguas Estrangeiras com maior número de horas. Isto demonstra a presença dominante

O Liberalismo foi uma doutrina de pensamento econômico, político e social contra o mercantilismo e a intervenção do Estado na economia.

¹² O Colégio Pedro II é um dos primeiros estabelecimentos oficiais de estudos secundários no Brasil, por meio dele houve a inserção pela primeira vez, no currículo das escolas brasileiras, das línguas estrangeiras modernas com horas elevadas próximas às horas das línguas clássicas. Sob influência do modelo de ensino francês, o projeto incluía aulas de francês, inglês e alemão no colegial (DAY, 2012).

destas e, por oportuno assim inferir, o prestígio alcançado no currículo brasileiro. Observa-se que a possibilidade do plurilinguismo se fazia presente.

Segundo Lagares (2018, p. 62), “a evidente tendência ao monolinguismo dos modernos Estados nacionais não significa que a existência de diversas línguas dentro de suas fronteiras seja simplesmente ignorada”. Tanto os Estados nacionais europeus quanto as colônias precisavam gerir as situações de diversidade linguística existentes em seus territórios e isto provocou o aparecimento de diferentes funções sociais e *status* da língua. Com base nas análises de Stewart (1968) sobre multilinguismo nacional, Cooper (1997) apresenta as definições das diferentes funções linguísticas que os idiomas podem exercer. Com vistas a melhor compreensão delas, apresentamos um quadro síntese.

Quadro 2 - Síntese da lista de classificação sobre as funções sociais da língua

Função social	Definição
Oficial	Língua juridicamente apropriada para ser utilizada em todas as atividades representativas, do político ao cultural, dentro de um país. Há três tipos de idiomas oficiais: <i>estatuído, de trabajo y simbólico</i> .
Provincial	Língua oficializada em uma região menor, porém sem a mesma proporção nacional.
Comunicação comunitária	Língua utilizada por determinados grupos, como meio de comunicação nas fronteiras linguísticas dentro de uma nação.
Internacional	Principal meio de comunicação internacional, esta função está atrelada às relações diplomáticas, o comércio exterior e o turismo.
Capital	Utilizada como meio de comunicação nas proximidades da capital do Estado. Função com expressiva importância nos países onde o poder político, o prestígio social e atividade econômica se centram na capital.
Grupal	Utilizada por grupos culturais ou étnicos, como uma comunidade indígena ou um grupo de imigrantes estrangeiros.
Educacional	Uso de uma língua como veículo de instrução na educação básica, nível regional ou nacional.
Como componente curricular	Utilizada como disciplina escolar na escola secundária e/ou no ensino superior, podendo existir no ensino primário.
Literária	Uso para fins literários ou acadêmicos. Atividade que pode servir para a promoção de prestígios e legitimação de processos dominantes.
Religiosa	Uso relacionado a um determinado ritual religioso. Subdivide-se em três: exortação, conversão e instrução religiosa; conhecimento dos textos sagrados; e oração pública.

Fonte: elaboração própria com base em Cooper (1997).

Sobre as diferentes funções, Cooper conclui que a planificação funcional de uma língua alcança os objetivos delineados quando há o poder ou a permanência dele em jogo. Ao considerarmos a quantidade de línguas estrangeiras e o número de horas destinadas ao ensino destas no período imperial, poderíamos enquadrar as línguas estrangeiras no Brasil em diferentes funções sociais. Atualmente, temos: o português na função oficial e educacional; as línguas indígenas como língua grupal e educacional nas suas comunidades; a língua inglesa na função internacional, assim como o espanhol na América Latina; inglês e espanhol como componente curricular; inglês, espanhol e outras línguas estrangeiras assumindo uma função educacional; especificamente no estado do Amapá, as línguas francesa, inglesa e espanhola como componentes curriculares e, recentemente, o francês adquirindo uma função educacional.

De acordo com as decisões do Estado, as línguas estrangeiras vão adquirindo funções sociais distintas e isso não é um movimento isolado de cada nação, advém de escolhas e intervenções no campo linguístico de acordo com todo um contexto econômico mundial. Cada decisão necessita de meios para se materializar, sendo no campo das políticas que encontram as condições de circulação.

1.2 O Estado, as políticas educacionais e as políticas para o ensino de línguas

Estado e política possuem um encadeamento de definições em torno de atuações, planejamentos, intervenções e legislações que se concretizam em necessidades que surgem das relações estabelecidas entre a ação pública e as demandas sociais. Em busca de referenciar o Estado e as políticas que marcaram o desenvolvimento de ações e tendências para o ensino de línguas estrangeiras, discutiremos nesta subseção os conceitos de Estado, Políticas Educacionais e Políticas linguísticas.

O ESTADO E SEU PAPEL NA SOCIEDADE

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apresentam duas definições de Estado: uma de visão hegeliana que conceitua Estado como “o racional em si para si”, ou seja, os indivíduos o compreendendo ou não, querendo ou não, o Estado existe por um movimento natural, histórico

real, absoluto; a segunda, de base marxiana¹³, afirma que o Estado existe para manutenção dos interesses de uma classe dominante, a classe burguesa.

Segundo Marx (1993), o Estado advém da necessidade de um grupo, ou classe social, para manutenção do domínio econômico através do poder político. Para o autor, “toda classe que aspira ao domínio, mesmo que o seu domínio determine a abolição de todas as antigas formas sociais da dominação em geral, [...] deve antes de tudo conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal” (MARX, 1993, p. 41). O Estado procura manter o controle sobre a sociedade (colocando-se não por ela, mas acima dela), garantindo que a administração das riquezas e da sociedade não respondam aos anseios do coletivo e sim de uma classe, como a história da sociedade tem revelado. Para Marx,

a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX, 1999, p. 10).

Depreendemos que os interesses econômicos moveram o Estado nas escolhas e decisões de toda ordem, sob forte influência da burguesia, a fim de exercer sua soberania através do poder político. Segundo Marx, o “moderno” é caracterizado pela nova forma de gerenciamento da classe burguesa. Essa definição de Estado também é explorada por Bianchetti, o qual discorre sobre dois conceitos de Estado capitalista: um baseado nas teorias críticas e outro na perspectiva liberal. O primeiro, de concepção gramsciana,

criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista. [E o segundo] instituição política, que é o resultado natural das relações econômicas que estabelecem nossa sociedade. É a organização que surge espontaneamente como produto da existência das relações de mercado (BIANCHETTI, 1997, p. 78-79).

Vemos, portanto, que a primeira definição, de visão marxista, revela a relação entre o capital e o Estado nas decisões que incidirão nas relações sociais e econômicas dos modos de produção. O segundo conceito, de base liberal, coaduna com a ideia de que o domínio do liberalismo equivaleria ao predomínio do mercado. Este se tornou responsável por regular as relações sociais, cuidando tão logo de se estabelecer no campo ideológico, com suas críticas ao “Estado intervencionista e o Estado mercantilista”, mas sem propor o desmonte de seus aparelhos (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Visto como mal necessário, com a incursão do

¹³ Emprega-se o adjetivo “marxiano” ao se referir à teoria produzida pelos próprios Marx e Engels. Já o termo “marxista” é empregado para se referir às teorias produzidas por outros pensadores fundamentados em Marx e Engels.

liberalismo, o Estado passou do controle a instrumento nas mãos do mercado, para garantia de decisões que pudessem favorecer a hegemonia do capital.

A forma intervencionista para consecução de tais interesses tem se dado pela face social do Estado, através das políticas públicas. As políticas públicas (PP) são definidas por uma intervenção Estatal que visa harmonizar as decisões desse poder aos interesses que predominam na sociedade (AZEVEDO, 2001). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8), as PP revelam as características próprias desta intervenção “de um Estado submetido aos interesses do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social”. Souza (2018) apresenta um quadro síntese dos conceitos que versam sobre política pública:

Quadro 3 – Síntese de definições sobre política pública

Autores	Definições
H. D. Laswell, em 1936.	“[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.”
T. Lowi, em 1964.	“[...] uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas.”
L. E. Lynn, em 1980.	“[...] um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.”
T. D. Dye, em 1984.	“[...] o que o governo escolhe fazer ou não fazer [...]”
B. G. Peters, em 1986.	“[...] é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.”
L. M. Mead, em 1995.	“[...] campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas [...]”.

Fonte: Souza (2018); Souza e Pereira (2019).

Por meio da síntese (**Quadro 3**), é possível observarmos que as concepções formuladas no campo das PP mostram que o papel do Estado consiste em agir, intervir, decidir sobre escolhas que incidirão sobre todo o coletivo. Mainardes (2006, p. 52) afirma que “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” e procuram se articular aos interesses de determinados grupos. Para que os discursos proferidos alcancem o fim desejado, a linguagem utilizada está frequentemente alinhada ao interesse do público em geral. É então que os textos políticos são formulados, visto que eles são a política.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS

Dentre as políticas públicas de caráter social estão as políticas educacionais. Para Saviani (2008), a Política Educacional (PE) diz respeito às decisões que o Estado toma em relação à Educação. Esta consiste, na definição de Frigotto (2010), em prática social que emerge das atividades humana e histórica e, por isso, é um campo de disputa hegemônica.

No embate pela hegemonia, o modelo neoliberal coloca vestígios de seus interesses no sistema educativo. Segundo Bianchetti (1997), há dois aspectos explorados pelo neoliberalismo na política educacional: políticas em educação e políticas para a educação. O primeiro aspecto se preocupa com o alinhamento às tendências teóricas, abrangendo a formação, a estrutura e os conteúdos do currículo. Aqui, a teoria do capital humano se faz presente como perspectiva que fundamenta a lógica do mercado e articula o sistema educativo com o sistema produtivo; e ainda a teoria das decisões públicas que se preocupa com o aparelho de produção dos bens públicos e com o sistema de pressão, sanção e recompensa que concorrem para eles. Já o segundo aspecto considera as PE como parte das políticas sociais e projeta as ações para a conformação da estrutura educacional para favorecimento de seus projetos políticos. Ambos promovem modelamentos no sistema educativo de acordo com o projeto societário desejado.

Ao longo do século XX, a escola liderou as atenções para os fins do projeto social do Estado. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) descrevem os anos de 1930 como período de intensos debates políticos em torno dos assuntos educacionais. Dentre os projetos centrais, a construção de uma nacionalidade brasileira se tornou fundamental para a modernização que o país teria que atravessar e o sistema educacional possibilitaria esse alcance. Nesse ponto, no enfoque das autoras, percebe-se sinais do espírito salvacionista atribuído à educação, o qual perdura na atualidade.

Com o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (antiga reivindicação dos educadores e intelectuais), criado em 1930, e a reforma de Francisco Campos (um ano depois) houve mudanças que ocasionaram novos ditames do Estado sobre a política educacional. A bandeira empunhada ventilava o ar da modernidade que o país tanto almejava e, em contrapartida, mostrava sua face impositiva sobre o ensino nacional. Sob direção de Francisco de Campos, atuando como ministro, toda a estrutura do ensino brasileiro foi reformada por meio de uma série de decretos, portarias, instruções e circulares, visando uma política nacional de educação. No que tange ao ensino de línguas, o órgão ministerial centralizava as decisões quanto às línguas a serem ensinadas e à metodologia a ser empregada. Sendo assim,

a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua (LEFFA, 1999, p. 7).

Por meio da reforma, o método direto chegou ao Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, com determinações específicas quanto à abordagem a ser seguida para o ensino de línguas, como exemplifica Leffa (1999): turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, ênfase na oralidade e restrição ao uso da língua materna durante as aulas. Foi uma abordagem inovadora para a época e contou com grande apoio governamental. Segundo o autor, o método direto não conseguiu se expandir a contento devido à falta de fluência oral e boa pronúncia exigidos para a metodologia. Em se tratando da língua francesa, para atender às novas proposições, em 1934, houve a inauguração do primeiro curso de Língua e Literatura Francesa do Brasil na Universidade de São Paulo.

Com a reforma Capanema (em 1942), mesmo imersa em críticas por seu caráter centralista, nacionalista, pela reaproximação da Igreja ao aparelho de Estado, houve o período de muita atenção ao ensino de línguas estrangeiras, sendo ofertadas como disciplinas obrigatórias o Latim, o Francês, o Inglês e o Espanhol, do ginásio aos estudos superiores (LEFFA, 1999). Além disso, recomendava-se o método direto com 35 horas semanais destinadas ao ensino de Línguas Estrangeiras (clássicas e modernas). Dentre elas, a maior carga horária era do Francês e do Inglês dada a importância destas na cultura universal.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 instituiu as regulamentações para o sistema educacional brasileiro e nomeou o Conselho Federal de Educação. No Art. 35 da LDB, encontramos a redação que representa para Leffa (1999, p. 13) “o começo do fim dos anos dourados do ensino de línguas”.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo (BRASIL, 1961).

Tendo que levar em consideração a escolha de cinco disciplinas como obrigatórias, somando-se a isso os movimentos nacionalistas, as Línguas Estrangeiras começaram a ser vistas como não necessárias ao rol de disciplinas e, quando eram ofertadas, tinham sua carga horária

reduzida a 2/3 do que havia sido estabelecido na reforma Capanema. Devido à baixa carga horária, muitos estados deixaram de ofertar Línguas Estrangeiras e, quando havia os que ofertavam, optavam pela oferta de apenas uma língua, sendo a opção, em sua maioria, pelo idioma inglês. Sofrendo interferências de ordem externa, ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria, muitos países, incluindo o Brasil, aprofundaram a dependência econômica e cultural em relação aos Estados Unidos, transferindo à língua inglesa o *status* de Língua Estrangeira a ser aprendida.

Notamos que, a cada mudança no contexto político e/ou econômico, o sistema educativo era reconfigurado e o ensino de línguas estrangeiras era uma pauta dentre as modificações necessárias: mudanças no projeto societário nacional (as LE sob a visão de disciplina sem importância para o currículo); ou para se enquadrar à lógica internacional (prevalecendo a escolha sobre uma língua).

A Lei 5.692 de 1971 marca um período de profundas mudanças no sistema educacional. Administrada pelo regime militar, a educação brasileira sofreu diminuição dos recursos e garantia de auxílio técnico e financeiro à iniciativa privada. Apesar do acréscimo dos anos obrigatórios, assegurando oito anos para o ensino de primeiro grau, diminuiu-se a carga horária de várias disciplinas, como Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira. Nas orientações do Conselho Federal de Educação, a Língua Estrangeira seria uma disciplina “dada por acréscimo”, deixando a cargo de cada estabelecimento ofertá-la ou não (LEFFA, 1999). Além disso, a preocupação se voltou à preparação para o mundo do trabalho. O resultado foi a ausência do ensino de Línguas Estrangeiras no primeiro grau e poucas horas no segundo. Com o despreparo dos alunos das escolas de ensino regular para atuar como falante de língua estrangeira, cresceu a popularidade dos cursos particulares.

Meados de 1970, houve profundos debates que desencadearam projetos advindos de movimentos críticos ligados às associações científicas e sindicais da área da educação. As demandas dos grupos foram inseridas na agenda política do Brasil a partir de forte mobilização em torno da constituinte de 1988, período de crise do capitalismo internacional e forte impacto de problemas econômicos e sociais gerados pelo regime militar que juntos deram margem à consolidação do neoliberalismo (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Diferentes interesses na esfera política produziram dois projetos antagônicos: um, originário das lutas pela democratização para dar continuidade às conquistas presentes na CF/88; e outro embasado no contexto das tendências internacionais, com o discurso de inovação e modernidade ao país. Para este estudo, a importância está em se ater ao segundo projeto, pois, através dele, novos modelos de ensino foram propagados, incluindo o bilíngue (que discutiremos na próxima seção).

A Carta Magna possibilitou um ordenamento institucional, trazendo as aspirações dos educadores da época. No mesmo período, deu-se início às discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual foi aprovada em 1996 sob intensas críticas por não corresponder às reivindicações dos movimentos em prol da melhoria na educação pública. Conforme afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 43), o “vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade”, trazendo a adequação ao mercado, a flexibilização e o Estado mínimo através da efetivação da corrente ideológica capitalista.

Com isso, um grande conjunto de regulamentação se aproximou da educação básica e se materializou nos documentos oficiais publicados na década de 1990 definindo “uma nova organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 47). Estas mudanças refletiam os interesses de um novo grupo que estabeleceu uma nova governança. Denominada de “Terceira Via¹⁴”, Lima e Martins nos mostram que a nova governança galgava, nas palavras de seu sistematizador, o sociólogo britânico Anthony Giddens, “governar o capitalismo de forma mais competente e justa”. Para isso, defendia mudanças na política e na economia.

Para a Terceira Via, os neoliberais não estão de todo errados ao defenderem com vigor a ideia de mercado, pois uma economia forte se daria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal [...]. As críticas são também dirigidas ao “socialismo” [...], condena-se a concepção de homem como sujeito político capaz de definir os rumos da história (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45).

Peroni (2018) expõe argumentos que comprovam a não ruptura da Terceira Via com a política empregada. A autora argumenta que o neoliberalismo e a terceira via têm o mesmo diagnóstico de que o culpado pela crise atual é o Estado, conforme o parâmetro de qualidade ditado pelo mercado. De acordo com a literatura, essa visão tem desvirtuado a Educação enquanto direito, passando a produto nas mãos dos ditames internacionais. À medida que as necessidades do mercado avançam, conquistam novos campos de atuação, sendo um deles o linguístico.

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O trajeto das políticas educacionais está marcado por escolhas e intervenções no campo linguístico. Trilhas que fizeram emergir teorizações para pensar a relação entre língua e ensino, através das políticas linguísticas (PL).

¹⁴ Outras nomenclaturas: Centro Radical, Centro-esquerda, Nova Esquerda, Nova Social-democrata, Social-democracia Modernizadora, Governança Progressiva, Esquerda Modernizante.

O conceito de política linguística surgiu no período de reflexões sobre a sociolinguística e é definido por Calvet (2002, p. 133) como “o conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. Dando complementaridade a esse conceito, o autor discorre sobre planejamento linguístico ao descrevê-lo como prática da implementação de uma PL. Embora um delineamento linguístico implique em uma política linguística, o contrário nem sempre ocorre, por isso o autor promove a distinção entre os termos. Para o pesquisador, há duas formas de gerir as situações plurilíngues: a *in vivo* e a *in vitro*. As políticas linguísticas *in vivo* correspondem às intervenções que são provenientes das práticas sociais, isto é, das situações de comunicação que os falantes de diferentes línguas são confrontados pelo contato linguístico cotidianamente. À guisa de exemplificação, citamos as decisões tomadas pelos sujeitos durante as constantes interações que ocorrem nas cidades-gêmeas Oiapoque e *Saint-Georges-de-l’Oyapock*. Nessa região, é comum observarmos, além do português e do francês, as línguas *créole* e *kheuól* ou patuá, esta última falada pelo povo indígena Karipuna (CARDOSO; GOMES, 2018). Essas interações não são regidas pela presença de leis oficiais, o que delega aos falantes a gestão de práticas sociais bilíngues comuns na região fronteira (PEREIRA, 2009). Quanto às *in vitro*, a abordagem do poder, conforme postula Calvet, são as práticas previamente analisadas por linguistas e estes vão construindo suas proposições, as quais serão as bases das escolhas dos implementadores da política. Como gestão *in vitro*, destacamos a Lei n.º 13.415 de 2017 (a qual aprofundaremos na segunda seção), dispositivo legal que contém uma medida impositiva que estabelece a oferta da Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental e obrigatória em todo o ensino médio. Tal ação impacta o ensino da Língua Estrangeira no âmbito local, como é o caso da região franco-brasileira que já havia autorizado a inclusão da Língua Francesa na matriz curricular amapaense do ensino médio por meio da Lei estadual n.º 1406/2009.

Para Cooper (1997), o planejamento¹⁵ linguístico, também chamado de planificação, é uma atividade complexa sujeita a diferentes fatores (políticos, ideológicos e econômicos). Para ele, o planejamento linguístico “compreende os esforços deliberados para influenciar no comportamento de outras pessoas em relação à aquisição, à estrutura ou à atribuição funcional de seus códigos linguísticos”¹⁶ (COOPER, 1997, p. 60).

¹⁵ Para a área das políticas públicas, o planejamento se refere ao ato de planejar, algo inerente ao pensamento humano e que se materializa na forma de um plano (=diferentes possibilidades de ação). Já no âmbito das políticas linguísticas, o planejamento, também chamado de planificação, é a efetivação da política linguística em si, ou seja, a passagem da escolha à prática propriamente dita (SOUZA, 2018).

¹⁶ Tradução nossa de: *comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos.*

Blanchet (2012) define política linguística como uma ação que tenta organizar as situações de diversidade linguística. Essa ação pode ocorrer de forma consciente ou não, pode ser explícita ou implícita e pode se desenvolver sobre dois níveis: por órgãos coletivos, ou seja, aparelhos de Estado ou organizações não governamentais; e por atores sociais individuais ou coletivos. Isso nos mostra que, além do Estado, outros agentes são capazes de intervir nas decisões que abarcam a linguagem. Ativistas, professores e pesquisadores são exemplos desses atores sociais cujas decisões podem incidir sobre as escolhas ou *status* de determinadas línguas. Em meio à complexidade da análise proposta pela PL e da correlação de forças provocada por sua ação, outra teoria eclodiu para explicar a complexidade existente na relação entre linguagem e política: a glotopolítica.

Guespin e Marcellesi (1986) exploram o termo glotopolítica, colocando-o como área de estudos mais ampla que a política linguística e diferenciando-o do conceito e da definição de planejamento linguístico. Para eles, toda decisão que modifica as relações sociais, do ponto de vista do linguista, deve ser interpretada como uma decisão glotopolítica. Lagares (2018) afirma que a abordagem proposta por esses dois autores contribuiu para uma interseção entre o linguístico e social, evocando tanto as práticas sociais quanto às análises de cunho científico no campo da sociolinguística. Em relação às práticas, concorrem para a manutenção destas o liberalismo e o dirigismo, sendo o primeiro o meio de acesso da ideologia dominante para conservação de seus interesses e o segundo a intervenção “oficializada” em decisões, relatórios e/ou atos instrucionais. O conceito de análise social do marxismo é basilar para observar o objeto em disputa, identificar os agentes e as instâncias envolvidas na análise da prática glotopolítica.

Outros pesquisadores da glotopolítica tais como Truchot (2009) e Blanchet (2009) ressaltam a importância dessa perspectiva para se entender as diferentes dimensões que a compõem, sejam elas marcadas pelo sucesso ou pelo fracasso de seus objetivos. A possibilidade de aferir tais extensões está na avaliação político-linguística. Anterior a essa fase, uma política linguística deve perpassar por etapas antes de sua implantação, necessitando assim de um planejamento linguístico. Gonçalves (2009) propõe, por meio dos aportes teóricos de Hinton (2001), algumas etapas para um planejamento linguístico: o pré-planejamento; o estabelecimento de metas e objetivos; a implementação do projeto e a avaliação. A primeira etapa consiste em um denso diagnóstico da situação da língua na comunidade, o que auxiliará, dentre outros levantamentos, a mensurar o interesse dos falantes no projeto a ser desenvolvido. Após o diagnóstico inicial, a segunda etapa permite avistar prazos para implementação e elencar os objetivos a serem conquistados, como a promoção da fluência de uma língua, por exemplo.

Em seguida, é necessário construir o detalhamento das ações para atingir os objetivos. Com a elaboração do projeto concluída, segue-se à implementação. É importante ressaltar que o planejamento linguístico não encerra nessa etapa. A avaliação de forma periódica é de extrema importância para retornar, se necessário for, ao replanejamento.

Ao direcionarmos a avaliação político-linguística tendo como base a glotopolítica, é possível notarmos, além de atores sociais locais, agentes de instituições internacionais e supranacionais, assim como a extensão de suas habilidades, cada vez mais presentes e influentes no campo das intervenções em questões linguísticas. Truchot (2009) exemplifica esses agentes mencionando o caso da Europa com a criação da União Europeia e do Conselho da Europa. No campo de estudos da Política Educacional, podemos citar os Organismos Multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial agindo como agentes hegemônicos globais por meio de documentos produzidos e tidos como referências por países periféricos, como o Brasil. A *Declaração Mundial sobre Educação para todos, Jomtien* (UNESCO, 1990) e o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como Relatório Delors (UNESCO, 1996) são exemplos de documentos que têm influenciado a elaboração da política educacional nacional e a criação/adoção de programas escolares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Por essas intervenções diretas e indiretas de outras esferas, Blanchet (2009) menciona que o planejamento linguístico pode depender e partir de políticas não linguísticas, como a econômica, antes mesmo de considerar os aspectos sociolinguísticos. É o que tem acontecido com mais veemência desde a década de 1990, por meio dos discursos globais em torno de um consenso mundial. De acordo com Truchot (2009), a ideologia da globalização tem desempenhado o papel de transportar o indivíduo para um pensamento universal, direcionando seu aprendizado aos interesses do mercado mundial, o que tem causado impacto nas questões linguísticas, econômicas e sociais de vários contextos locais. A globalização pode ser lida sob um aspecto glotopolítico, por exemplo, já que uma decisão do poder econômico que tenha implicações nas relações linguísticas, tem consequências glotopolíticas.

Com base na decisão voltada aos interesses econômicos, modelos de políticas e programas educacionais vão sendo criados por países desenvolvidos e vistos como parâmetros a serem seguidos pelos países periféricos. Assim, surgem novos caminhos no âmbito das políticas educacionais e linguísticas em torno do signo globalização.

1.3 Globalização e a gestão dos espaços linguísticos

Fanon (2008, p. 33) já dissera que “existe na posse da linguagem uma potência extraordinária”. Discutimos as influências do contexto mundial nos espaços formativos utilizando a linguagem como meio para os fins desejados. Nos séculos XIX e XX (até os anos de 1970), vimos uma política interna com influências externas para construção de uma unidade nacional brasileira. No final do século XX (tendo como alvo o século XXI), ressurgiu “um fenômeno de longa data histórica, mas que, longe de dissolver-se, se vê na atualidade reforçado com a mundialização capitalista (eufemisticamente chamada ‘globalização’)” (GRÜNER, 2007, p. 144).

Após a corrida pela colonização do mundo, as terras ficaram divididas e repartidas entre os países europeus colonizadores. Não havendo mais países a serem colonizados, restaram fronteiras a serem conquistadas, “a luta pelo poder mundial” iniciara (HINKELAMMER, 2006, p. 387). Para Wood (2006), o capital global depende mais do que nunca de um sistema global de múltiplos Estados locais. A era de abertura das fronteiras no campo linguístico, cultural, social e econômico corroborou para que as nações passassem a se enxergar como parte de um globo, isto, é, parte de uma visão política econômica única, chamada política de globalização.

Santos (2018, p. 23) define globalização como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Para o autor, o capitalismo como um período ou como uma crise está continuamente influenciando em toda parte e requerendo novas perspectivas para suas ações. Em sua visão, o que chega às instituições, às empresas e às pessoas “é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia” (idem, 2018, p. 39).

De que maneira a globalização afeta a soberania das nações, as fronteiras dos países e a governabilidade plena é uma questão que, volta e meia, ocupa os espíritos, seja teoricamente, seja em função de fatos concretos. Nesse terreno, como em muitos outros, a produção de meias-verdades é infinita e somos frequentemente convocados a repeti-las sem maior análise do problema (SANTOS, 2018, p. 76).

Isso é o que tem acontecido com muitos países da América Latina. No Brasil, segundo Santos (2018), temos um território nacional subordinado à economia internacional, onde seu espaço geográfico e as políticas que o regem, embora sejam da esfera nacional, recebem influências de origem externa. No entanto, esse movimento não se dá de forma diretamente impositiva para não ir de encontro à soberania dos Estados. “Os discursos globais, globalizados e globalizantes vão imprimindo forças para aparar arestas e construir um jeito único de olhar o mundo e um modo único de organizar as ações na base material num nível planetário” (SCHERMA, 2015, p. 32). Nesse avanço desenfreado de um pensamento único, contextos locais sofrem mudanças que muitas vezes divergem de suas demandas sociais.

Grüner (2007) nos fala que por trás da novidade trazida com o signo “globalização” se encontra uma lógica profunda de poder disfarçada de multiculturalismo e pluralismo. Uma voz na história (a de Marx, segundo Fanon) já proferira que para a classe dominante o problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo, atuando de forma deliberada em escala global. Na mesma visão, Fontes (2011) desconsidera o termo “globalização” e nomeia como capital-imperialismo a ordem internacional sob a qual vários países periféricos, como o Brasil, acabaram se submetendo. O capitalismo instalado no Brasil não só absorveu as características de mercado monopolista, como também buscou desenvolver suas instituições sob a égide de um Estado burguês, que se concretizou na constituição de sua democracia representativa. Resumindo, na “América Latina trata-se do que muitas vezes se chama política neoliberal dos ajustes estruturais. Eles são a condição imposta ao mundo para o funcionamento desta economia global” (HINKELAMMER, 2006, p. 392).

Na visão de Boron (2006, p. 515), “a globalização consolidou a dominação imperialista e aprofundou a submissão dos capitalismo periféricos, cada vez mais incapazes de exercer um mínimo de controle sobre seus processos econômicos domésticos”. Nessa (re)configuração, os Estados Unidos se tornaram um centro imperialista, atuando sob o controle da força, do dinheiro, da cultura e da linguagem.

Sobre os assuntos envolvendo as escolhas e a expansão das línguas estrangeiras, para Calvet, no contexto mundial, a língua inglesa é vista como língua hipercentral, ou seja, atualmente, “ao redor do inglês gravitam uma dezena de línguas supercentrais (o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, [...] etc.) em torno destas gravitam cem a duzentas línguas centrais [...]”¹⁷ (CALVET, 2013, p. 113). Em videoconferência, Hamel (2020) expôs como o capitalismo age e como se construiu a necessidade de globalizar e unificar o mundo através de uma língua. O pesquisador esclareceu que o império se estrutura por meio da linguagem, do discurso e da cultura, provocando a desterritorialização das interpretações de mundo dos territórios. O discurso que vimos à época dos Estados-nação “um Estado, uma língua, uma nação” se estende, na nossa compreensão, para “uma economia”. O grande conflito de hoje, de acordo com Hamel (2020), explica-se pelo fato de o inglês estar expulsando as línguas supercentrais e centrais dos espaços de prestígio. Esta ação é característica da ordem capitalista, voltada à tendência de unificação e controle da comunicação verbal, por meio de valores neoliberais, como o livre mercado, visando o controle dos territórios e das fronteiras.

¹⁷ Tradução nossa de: *gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales (le français, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le hindi, le malais, etc.) autour desquelles gravitent cent à deux cents langues centrales.*

Em busca da competitividade e manutenção desses espaços, Lagares afirma que as línguas supercentrais têm buscado a gestão do espaço linguístico internacional, isto é “o desenvolvimento de políticas de produção de instrumentos normativos e de estratégias para produzir *lealdade linguística* para além das fronteiras nacionais” (LAGARES, 2018, p. 107, grifos do autor).

Uma dessas estratégias é o domínio do conhecimento e da informação, sempre apresentando uma nova lógica como necessária à resolução de problemáticas e à modernização da sociedade. Segundo Bauman (1999), a existência é moderna na medida em que é produzida e sustentada por um projeto que visa sua manipulação e a administração.

A existência é moderna na medida em que é administrada por agentes capazes (isto é, que possuem conhecimento, habilidade e tecnologia) e soberanos. Os agentes são soberanos na medida em que reivindicam e defendem com sucesso o direito de gerenciar e administrar a existência: o direito de definir a ordem e, por conseguinte, pôr de lado o caos como refúgio que escapa à definição (BAUMAN, 1999, p. 15).

Do ponto de vista econômico, os “soberanos” (conservadores) trataram de gerenciar a existência apresentando o neoliberalismo como solução para reestruturação global da economia. Assim, a mundialização do capital exerce forte influência e provoca muitas mudanças nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas políticas educacionais de países subdesenvolvidos, posto que a educação passou a ser vista como “um dos principais determinantes da competitividade entre países” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Do ponto de vista da administração espacial, modernização significa monopolização dos direitos cartográficos. Do ponto de vista da administração política, é a subordinação das “políticas públicas aos interesses imediatos dos grandes conglomerados empresariais” (HIDALGO, 2004, p. 101). Aquele que detém o conhecimento, a habilidade e a tecnologia é o que administra a existência moderna e invade os espaços que considera inferiores.

Os princípios da administração gerencial moderna legitimarão medidas que visam a um enxugamento do funcionalismo público e a uma redução substancial do papel do Estado na execução das políticas públicas (assim sobra para que estes Estados invistam no grande capital), e implementarão o modelo mercadológico de gestão no sistema público de ensino (HIDALGO, 2004, p. 109).

Para Hidalgo, no contexto educacional brasileiro, as políticas educacionais têm buscado adequar o sistema público de ensino às tendências reverberadas pelo capitalismo contemporâneo. A importação de modelos exteriores tem ditado a organização de nossas instituições, caracterizada, na visão freiriana, por uma invasão cultural que “se manifesta não

só nas relações interclasses e interpessoais, mas também por meio de instituições sociais, como lares, as escolas, as universidades” (MOTA NETO, 2015, p. 179).

Como forma de verificar esses discursos globais e as medidas pensadas por Organismos Multilaterais para o sistema educacional, especificamente em articulação ao ensino de uma língua estrangeira por meio do modelo de educação bilíngue, a próxima subseção focaliza as mensagens expressas nos documentos de âmbito internacional.

1.4 O discurso internacional sobre qualidade na educação: os Organismos Internacionais e a agenda global para o ensino de línguas

Uma ideia unificadora de políticas no campo internacional logo acarretaria (como a história já demonstra) na predominância de uma linguagem, uma cultura, uma economia sobre o contexto global. Nos assuntos educacionais, um dos meios para manutenção dessa hegemonia tem sido os documentos internacionais que têm influenciado na elaboração de políticas e na adoção de programas educacionais para os países periféricos, principalmente América Latina e Caribe.

Segundo Neves (2005), há uma nova agenda político-econômica incidindo sobre os assuntos educacionais e, em nossas análises, também sobre as políticas linguísticas do Brasil, organizando o local para a demanda global do capital, o que a autora definiu como nova pedagogia da hegemonia. De acordo com Silva (2015), o campo educacional ocupa um lugar privilegiado na estratégia neoliberal de conquista hegemônica. Para ele, o que está em jogo é uma “reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social” (idem, 2015, p. 13).

Nesse jogo, os signos dão lugar a palavras outras como parte do consenso para acesso à modernidade emanada num discurso internacional dentro de uma “nova” era, a globalização. Silva (2015) aponta que a inauguração desse processo se deu nos governos de países centrais, como EUA e Inglaterra, chegando ao Brasil em uma fase tardia, porém suficiente para propagar o discurso da qualidade, da livre iniciativa, da modernização, apresentando uma realidade vinculada totalmente aos imperativos do mercado e do capital.

Especificamente o signo “qualidade”, nas palavras de Enguita (2015), virou um termo da moda nos assuntos educacionais. Trata-se de um termo polissêmico que converge para concordância de todos, por isso ganhou centralidade nos discursos oficiais. Para entender quais concepções circundam as categorias “qualidade” e “concepção de educação” nas visões crítica e neoliberal, exploramos um quadro síntese.

Quadro 4 – Comparativo de concepções em torno da educação e da qualidade da educação

Visão crítica	Visão neoliberal
Qualidade é um processo político, sociológico, crítico, inclusivo, substantivo (LIMA, 2004, p. 31).	Qualidade é um resultado, uma técnica, um modelo gerencial, uma condição pragmática, uma postura excludente, um valor instrumental (LIMA, 2004, p. 31).
A melhoria na qualidade da educação proposta por educadores na década de 1970: permanência do educando na escola e redução da idade-série; assistência ao educando com programas de merenda escolar, transporte e material didático; redução do número de alunos por sala de aula; necessidade de adequação e aparelhamento das instalações escolares, como bibliotecas e laboratórios; alterações nos conteúdos e concepções curriculares; a superação da formação profissional estreita e implementação da educação politécnica; a adequação regional do calendário escolar; revisão dos métodos e técnicas de ensino e dos critérios de avaliação e rendimento escolar; formação docente e retribuições salariais justas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 40).	O conceito de qualidade foi deslocado dos recursos humanos e materiais dos sistemas escolares para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo [...] lógica da produção empresarial privada (ENGUIITA, 2015, p. 98). <i>Se limita, por lo menos en una primera fase, a definir la calidad como una combinación entre eficacia y eficiencia. La eficacia tiene un componente externo, la cobertura y la universalización de acceso, permanencia en el sistema y conclusión de estudios en el caso de la educación básica, con niveles aceptables de repitencia. El componente interno se refiere a la obtención de los logros académico-escolares definidos por estándares a alcanzar en cada materia. La eficiencia remite a la relación entre insumos y productos, es decir, al uso óptimo de los recursos y la obtención de los mayores logros posibles con recursos determinados (HAMEL 2009, p. 184).</i>
Educação é uma das principais conquistas sociais e está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais (SILVA, 2015, p. 28).	Educação é algo estratégico, para manipulação e administração de interesses particulares objetivos, integrada à lógica e ao domínio do capital (SILVA, 2015, p. 28).
Discussão pública e coletiva (SILVA, 2015, p. 18).	Educação é objeto de consumo individual (SILVA, 2015, p. 18).
Problemas sociais e educacionais são tratados como questões políticas (SILVA, 2015, p. 18).	Questões políticas e sociais são tratadas como questões técnicas (SILVA, 2015, p. 18).
A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação. (SILVA, 2015, p. 19).	Os problemas educacionais são consequências da má gestão, desperdício de recursos públicos, falta de produtividade, métodos atrasados e ineficientes, currículos inadequados e anacrônicos. (SILVA, 2015, p. 18-19).

Fonte: elaboração própria com base em Lima (2004), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Hamel (2009), Enguita (2015) e Silva (2015).

No quadro acima, podemos observar que palavras como “educação” e “qualidade” representam e significam vieses distintos. Essa discrepância é resultado dos embates ideológicos liderados por políticos, especialistas e pesquisadores de visões marxista e neoliberal, principalmente no fim do século XX. Na visão crítica, a melhoria na qualidade da

educação é parte de um processo que requer muito investimento do poder público para garantir não somente condições estruturais e aparelhamento satisfatórios, como também assistência ao educando e retribuição financeira digna aos profissionais da educação. Além disso, a educação é vista como direito coletivo conquistado e os problemas que emergem em seu contexto são causados, muitas vezes, pela má gestão, usurpação e acumulação do que deveria ser destinado a ela. Já na visão neoliberal, a qualidade é um resultado mensurável que se alcança com o máximo de esforço da cadeia produtiva e com o mínimo de investimento. Em suma, torna-se uma ferramenta para manutenção de interesses de um grupo e seus problemas são consequência da má utilização dos recursos e dos métodos tradicionais de ensino.

Ao se reportarem aos estudos de Contreras, Shiroma e Santos (2014) comentam que especialmente a “qualidade” se tornou um *slogan* que conquistou ampla aceitação popular, contribuindo para o andamento das reformas educacionais dos anos 1990. Esse período inaugurou um projeto internacional disseminador da sobrevivência à concorrência de mercado pelo domínio dos códigos da modernidade e, perpetuando a máxima salvacionista, atribuiu-se à educação a finalidade de sustentação da competitividade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). De acordo com Shiroma e Santos (2014), a veiculação da concepção de qualidade ligada aos bons resultados e ao ensino eficaz contou com a participação dos Organismos Multilaterais para consonância das políticas educacionais dos países da América Latina e Caribe às agendas internacionais. Sendo assim, como explicitam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o domínio dos códigos da modernidade pelos países emergentes perpassaria por vários pontos estratégicos, sendo um deles a linguagem. Temos, portanto, a aquisição de uma língua estrangeira associada aos métodos eficazes da cidadania moderna.

Evangelista (2013) destaca, ancorada aos estudos de Libâneo, que houve a internacionalização das políticas educacionais em decorrência de um movimento gerado pela globalização em que “as agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países” (EVANGELISTA, 2013, p. 36).

Nesse processo de globalização das políticas educacionais, a qualidade tem sido um conceito bastante usado, o que Akkari (2020) destaca como um problema, visto que a amplitude de definições produz concepções diversas sobre a qualidade na educação. Esta, entendida como instrumento de desenvolvimento socioeconômico pelos Organismos Internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Mundial, entre outros.

Segundo Akkari (2020), a concepção exógena da qualidade da educação advinda das influências internacionais perpassa pelas seguintes traduções nacionais: papel do estado; dependência financeira e econômica; fragilidade do estado; descentralização; força da privatização; desigualdades; forças políticas sindicais; especialistas e pesquisadores.

No Brasil, a tradução nacional das influências internacionais se caracterizou pela ressignificação do papel do Estado, cabendo ao setor público não-estatal “salvaguardar os direitos públicos por meio da manutenção de serviços com qualidade, eficientes, cada vez mais eficazes devido à ‘concorrência’ do mercado” (VIRIATO, 2004, p. 57). Com isso, o mercado vem ditando o padrão de qualidade a ser seguido (PERONI, 2018).

Exploramos, sob uma ótica analítica da presença, vestígios dessas influências em documentos internacionais que tencionaram as mudanças na política educacional brasileira e nos programas educacionais, incidindo também em modificações nos métodos de ensino de línguas estrangeiras, como o modelo de educação bilíngue, no contexto escolar. Partimos de documentos publicados na década de 1990, período que marcou a propagação de tendências para os sistemas de ensino oriundas de uma agenda global, envolvendo países desenvolvidos e em desenvolvimento. Dentre a vasta documentação, abordamos aquelas que julgamos substanciais para o contexto atual em torno do ensino de Línguas Adicionais/Estrangeiras e, especificamente, aquelas que corroboraram para a disseminação da educação bilíngue.

A conferência de Jomtien

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação.

(UNESCO, 1990)

Em exposição nas primeiras linhas do preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, redigida em março de 1990, em Jomtien na Tailândia, temos o texto que rememora compromissos até aquele momento não cumpridos. Como o direito à educação estava caminhando a passos curtos, a Declaração se apresenta como esperança e meta viável em busca do favorecimento do “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2), mudanças requeridas pela aproximação do século XXI.

O documento foi criado na *Conferência Mundial de Educação para Todos* de Jomtien¹⁸, evento que congregou 115 governos participantes os quais se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade, reduzir as taxas de evasão escolar e analfabetismo, na defesa de uma educação com foco nas necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Por meio desse encontro, foram produzidos diagnósticos sobre vários países para traçar o perfil das condições adequadas para a efetivação do ideário em questão, tornando-se uma oportunidade de difusão e expansão do projeto educacional internacional. Na redação do artigo 1, no quarto item, vemos a importância atribuída à educação básica.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual **os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação** (UNESCO, 1990, grifos nossos).

No enunciado em destaque, temos o incentivo à construção e/ou promoção de modelos de ensino que pudessem oferecer um nível ou tipo mais avançado de educação. Recorrentemente, modelos com feição inovadora disputam as atenções nessa temática, assim como métodos ligados diretamente à eficiência dos resultados. A fim de garantir as necessidades básicas de aprendizagem, há o apelo ao engajamento global para o desenvolvimento da eficiência institucional, financeira, social e com equidade entre as nações, como proferido no Art. 10.

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade **comum e universal a todos os povos**, e implica **solidariedade internacional** e relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais **disparidades** econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à **elaboração de políticas e programas educacionais eficazes** (UNESCO, 1990, grifos nossos).

É possível demarcarmos, a partir das materialidades sígnicas em destaque, a mediação em torno de um pensamento único característico do processo globalização. A derrubada das fronteiras acarreta um ato responsivo atribuído a todos (comum/universal/solidariedade internacional) e o foco se volta para as nações alcançarem o mínimo/o necessário para seguirem com seus sistemas educacionais. Em contrapartida, outros grupos/países que não estão presentes na mensagem (pois já são economicamente desenvolvidos) continuarão elevando seus níveis de qualidade, mantendo-se sempre no topo da cadeia produtiva, ditando as políticas a

¹⁸ Convocada conjuntamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) que definiu a educação básica como a prioridade para a década de 1990 e a educação de primeiro grau como “carro-chefe” no alcance da referida educação básica (TORRES, 2009).

serem seguidas e os programas a serem implementados. Percebemos também que há escolhas, ou seja, um jogo de palavras para ocultar sonidos que remeteriam à existência de conflitos e/ou disputas, como no uso dos signos “solidariedade”, “honestas”, “equitativas”, “disparidades”, “valiosos” e “compartilhar”. Entretanto, o campo de disputa pode ser demarcado, por exemplo, na presença da palavra “eficazes”, demonstrando que não serão todas as políticas e programas que serão considerados, somente os que detém os melhores resultados.

É possível elucidarmos, nas mensagens presentes e ausentes no documento acima, que as políticas e os programas educacionais se constituíram um foco na agenda internacional e um caminho para disseminação de sua ideologia e de seus parâmetros de qualidade.

A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL

Dois anos depois, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL¹⁹ – publicou *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, juntamente com a UNESCO. O texto continha, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 53) “as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento” nos países que abrangiam.

Nas vozes dos redatores, a construção de uma moderna cidadania dependeria de uma reforma no sistema produtivo e seria preparada na escola a qual teria seu acesso universalizado e, assim, a população aprenderia os códigos da modernidade. A CEPAL (1992, p. 54) definiu os códigos da modernidade como sendo “o conjunto de conhecimentos e destrezas necessárias para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na vida moderna”. A capacidade de se comunicar nos variados meios de comunicação da modernidade é considerada como porta de acesso ao sistema produtivo. O documento publicado na década de 1990 enfatiza, ainda, a necessidade de revisão dos sistemas pedagógicos em vigência, apontando, como

¹⁹ A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948, e começou a funcionar nesse mesmo ano. Mediante a resolução 1984/67, de 27 de julho de 1984, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. Informações obtidas na página da comissão: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>

superação do fracasso escolar e das disparidades linguísticas e culturais, a adoção de novos modelos de ensino.

Sin embargo, **para elevarla calidad de la educación** es necesario **revisar a fondo los sistemas pedagógicos rutinarios, caracterizados por su elevado nivel de fracaso**. Es necesario **prestar especial atención a las metodologías de enseñanza** de la lecto-escritura y el cálculo en escuelas donde asisten niños con un acervo cultural diferente del reconocido por el sistema. (Véase el recuadro VI-12.) En este sentido, se debe otorgar una importancia particular a **los programas de educación bilingüe** (CEPAL, 1992, p. 159, grifos nossos).

No fragmento, percebemos a presença da visão neoliberal ao atribuir o fracasso escolar aos métodos de ensino, considerando a qualidade como algo técnico a ser superado. A CEPAL alerta para a atenção que deve ser destinada às crianças falantes de línguas minoritárias que se encontram em contextos em que outra língua é a hegemônica. Assim, observamos os programas escolares bilíngues assumindo o papel de um método de ensino eficaz, capaz de solucionar a problemática das línguas em conflitos e uma proposta para atender essa demanda social.

O Relatório Delors

Posteriormente, a UNESCO convocou especialistas de várias partes do mundo para compor a Comissão Internacional sobre Educação no século XXI e, como resultado desse encontro, foi produzido entre 1993 e 1996 o *Relatório Delors*²⁰, o qual foi substancial para a compreensão da política educacional em vários países.

Na interpretação da comissão, dentre as principais tensões no núcleo da problemática de uma educação voltada ao século XXI, a tensão entre o global e o local é referendada primeiro, mencionando como soluções: a transformação do indivíduo em cidadão do mundo, a mundialização da cultura, a adaptação do indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico em escala global. Com isso, a educação foi propagada “como uma das chaves de acesso ao século XXI” (DELORS, 1996, p.19).

Para o acesso ao crescimento econômico, as atividades educativa e formativa foram vistas como determinantes ao alcance do progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos. A comissão orientou que desde os ensinos primário e secundário, “a educação deve tentar vencer estes **novos desafios**: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a **dominar o fenômeno da**

²⁰ Jacques Lucien Jean **Delors**, economista e político francês. Foi o autor deste relatório que tem como título "Educação, um Tesouro a descobrir", no qual se explora os Quatro Pilares da Educação, os mesmos presentes na Base Nacional Comum Curricular.

globalização, favorecer a coesão social” (DELORS, 1996, p. 152, grifos nossos). Compreendemos que o foco incide sobre o ensino primário como forma de inculcar, desde o início da trajetória escolar, a narrativa de uma existência moderna e global acessada por meio do domínio de conhecimentos indispensáveis, como, no que diz respeito ao ensino de línguas, a aprendizagem de uma língua estrangeira que circula nas relações internacionais. Para consecução desse objetivo, argumenta-se que a utilização de línguas que são recorrentemente usadas como veículos de comunicação, seja em território nacional ou internacional, é um caminho capaz de favorecer o contato entre pessoas de diferentes culturas.

Outro assunto presente no relatório é a maior mobilidade das populações e o desenvolvimento dos meios de comunicação social como medidas capazes de minimizar outra problemática do futuro: a multiplicidade de línguas. O documento aponta a diversidade cultural da humanidade como problema ao progresso social.

A complexidade das situações linguísticas de cada país torna **mais difícil** encontrar **soluções** que se apliquem em todas as circunstâncias, mas **a verdade é que a aprendizagem de línguas de grande difusão** deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das línguas locais, de acordo com **programas escolares bilíngües, ou mesmo, trilíngües** (DELORS, 1996, p. 43, grifos nossos).

A inferência aos contextos multilíngües (situações linguísticas) contida no relatório Delors tenciona a pluralidade linguística como problemática, algo negativo (complexidade/mais difícil), que requer uma solução imediata, aplicável em qualquer contexto local. Notamos ainda a presença da ideologia dominante e monoglössica na comunicação internacional, propondo-se apenas um caminho possível (verdade/línguas de grande difusão) para solucionar o conflito em questão. Para os autores do relatório, a solução aos países emergentes pode vir através da aprendizagem de línguas de grande difusão (como o inglês) junto à aprendizagem das línguas locais, por meio de programas escolares bilíngües ou mesmo trilíngües. Tal adoção constrói um pensamento unívoco na escolha das línguas, pois perpetua a escolha pela língua inglesa, principalmente, por ser o código do capital no contexto mundial. Assim, as línguas de grande difusão encontram as “portas abertas” das instituições (de ensino regular) para atuarem mais horas desde o primário.

Em 1996, conjuntamente, houve a publicação da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* a qual emergiu como solução para os problemas gerados pela invasão, colonização, subordinação política, econômica e social nos países periféricos. O documento elaborado com participação da UNESCO e instituições não governamentais afirma que “o ensino deve estar sempre a serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (UNESCO, 1996, p. 9).

No relatório Delors há a presença desta visão, de uma educação adaptada aos diferentes grupos minoritários, como uma prioridade. A preocupação com a língua de ensino toma o centro nesta discussão e a educação bilíngue é colocada como solução para este problema. O relatório argumenta como o processo deve ocorrer: “nos primeiros níveis do sistema escolar, pelo ensino em língua materna e passando, depois, para o ensino numa língua mais utilizada como meio de comunicação. Contudo, deve-se estar constantemente atento ao risco de isolamento das minorias” (DELORS, 1996, p. 58).

O *detour* que propusemos nessa seção, evidenciado desde a sua epígrafe, nos fez percorrer por caminhos que nos possibilitou observar as mudanças que incidiram no campo linguístico para a escolha de determinadas línguas e as imposições destas por meio do aparelho educativo. Vimos que a sociedade foi transportada de uma era multilíngue para monolíngue e, com o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista (a globalização), o ensino de línguas foi se tornando assunto recorrente nas políticas pensadas para os espaços formativos.

No tocante às políticas educacionais criadas no Brasil, explicitamos as decisões que abarcaram a linguagem como parte de uma agenda global impulsionada por fatores econômicos e políticos. Para entender essas decisões que partem de aspectos não linguísticos, mas incidem sobre as escolhas das línguas, exploramos o campo de estudos das políticas linguísticas e vimos que, na complexidade da relação entre política e linguagem, outra teoria (a glotopolítica) tem fundamentado estudos que visam identificar as disputas, os agentes e as instâncias envolvidas nas decisões sobre o ensino de línguas. Assim, chegamos aos contextos de influência, um conjunto de ações em nível planetário para adaptação do local à demanda global do capital, por meio de documentos produzidos em escala internacional. Textos construídos na década de 1990, como o Relatório Delors, foram e ainda são determinantes na elaboração de políticas e na adoção de programas educacionais.

A existência de uma agenda global que se dissemina por meio de documentos produzidos por Organismos Internacionais nos mostrou como tendências são propagadas por países desenvolvidos e copiadas por países em posição econômica inferior. Assim, elucidamos que há um movimento no contexto mundial que visa influenciar nas políticas e nos projetos educacionais de outros contextos, utilizando a qualidade (conceituada pela visão neoliberal) para intervir no campo linguístico, com foco nas escolas, em seus sujeitos e práticas. De posse da compreensão desse contexto mundial, localizamos e julgamos ter construído os alicerces necessários às discussões seguintes que compõem o assunto em questão: a educação bilíngue.

2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: POLÍTICAS, CONTEXTOS E CONCEPÇÕES

*Ora, se o monolinguismo é o normal, resultam lógicas perguntas do tipo como é que chega um indivíduo a ser **bilíngue**? E não menos lógicas outras do tipo como é que chega uma coletividade a ser bilíngue?*

(MONTEAGUDO, 2012)

Em linhas gerais, existe um modelo aceito e profundamente enraizado que considera o monolinguismo como algo natural e normal, enquanto que o bilinguismo é o excepcional (MONTEAGUDO, 2012). A partir deste entendimento e da influência de um contexto mundial na elaboração de políticas e na criação de programas educacionais, como o ensino bilíngue²¹, a tarefa desta seção é percorrer as bases conceituais e normativas até algumas experiências de escolas bilíngues implantadas no Brasil, elucidando as concepções que estão no cerne desse modelo educacional e seu alinhamento às discussões da seção anterior.

Para tanto, primeiramente, exploramos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, assim como as classificações existentes. Em seguida, apresentamos os marcos regulatórios para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, como componente curricular e como língua de instrução no modelo bilíngue. Por fim, elencamos algumas experiências de programas escolares bilíngues português-francês, anteriores ao nosso objeto de estudo.

2.1 Bilinguismo e educação bilíngue: conceitos e classificações

Para entender as concepções de ensino bilíngue que estão materializadas nos documentos que regem a política educacional brasileira, é fundamental iniciar um diálogo a partir das bases conceituais sobre bilinguismo, para então compreendermos o que vem a ser um programa de educação bilíngue.

As primeiras definições de bilinguismo presentes na literatura remontam uma tendência mais preocupada em aferir a proficiência em duas línguas. Com o tempo, os estudos passaram

²¹ Para Babault (2015), “ensino bilíngue” e “educação bilíngue” são termos que correspondem teoricamente a diferentes conteúdos, referindo-se ao ensino em francês para um contexto escolar, enquanto o segundo visa um campo de definição mais amplo, incluindo aspectos acadêmicos e extracurriculares (familiares ou outros). As distinções não são tão clarificadas em outros aportes teóricos, por isso tratamos “ensino” e “educação” bilíngue, neste estudo, como sinônimos, um modelo presente no sistema educacional brasileiro.

a considerar as situações de contato, a fim de investigar o uso das línguas e seus contextos. Como precursores nas definições de bilinguismo, Fthenakis *et al.* (*apud* SAVEDRA, 2009) destacam duas tendências como ponto de partida para o conceito, as quais influenciaram vários estudos subsequentes. Na primeira, o bilinguismo é visto como competência e, na segunda, como função. De acordo com Savedra,

Os conceitos de bilingüismo pertinentes à primeira tendência são de natureza lingüística e são pautados num espectro relativamente amplo de definições, no que se refere ao grau de domínio em ambas as línguas. Além dos extremos sugeridos por Bloomfield (1933), "o controle nativo de duas línguas" e MacNamara (1969), "a mínima competência em uma das quatro habilidades: ouvir, falar, ler, escrever", relacionam-se a esta tendência os conceitos de Diebold (1964) e Pohl (1965), que consideram a mera compreensão das línguas; o de Hall (1952) que exige algum conhecimento da estrutura gramatical da L2; e ainda o de Haugen (1953), que, expandindo o conceito de Bloomfield, define como bilíngüe o indivíduo capaz de produzir significados completos numa outra língua. Os conceitos de bilingüismo condizentes com a segunda tendência são de natureza psicolingüística e são pautados num espectro mais restrito de definições [...]. Nesta linha, destacam-se os estudos de Mackey (1968), que define bilingüismo como um fenômeno individual e fundamenta sua análise num complexo de características inter-relacionadas (grau, função, alternância e interferência), e os de Oksaar (1971), que considera a capacidade de uso de duas línguas em diferentes situações e/ou mudança automática de código (SAVEDRA, 2009, p. 4-5).

A partir da literatura citada, observamos que a primeira tendência inaugura um bilinguismo de natureza lingüística, de amplas definições que convergem para uma teoria alinhada ao grau de domínio dos falantes nas duas línguas. Já a segunda, é mais restritiva e arraigada à psicolingüística, buscando compreender a motivação para utilização de determinada língua. Os autores que se enquadram na segunda tendência discutem o bilinguismo ligado ao biculturalismo no qual o indivíduo é capaz de se identificar com ambas as línguas. Seja de natureza lingüística ou psicolingüística, visto como competência ou função, em grau de domínio mínimo ou completo, as definições sobre bilinguismo partem do uso de duas línguas.

Posteriormente à exposição dos conceitos, Savedra (2009) conclui em seus estudos que o bilinguismo é um “fenômeno relativo”, dada a imprecisão dos conceitos e o parâmetro estabelecido por dois contextos de aquisição: o natural e o familiar. Na definição proposta pela pesquisadora, o bilinguismo é “a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social” (SAVEDRA, 2009, p. 127-128).

Assim como há aproximações e dissonâncias nas questões conceituais, o mesmo ocorre ao se explorar uma classificação.

Quadro 5 – Tipos de bilinguismo e suas definições

Autor	Tipos de bilinguismo	Definição
Weinreich (1953)	Coordenado, composto e subordinado	No bilinguismo coordenado, os sinais linguísticos de ambas as línguas são mantidos separados, de modo que ocorre o domínio de dois sistemas linguísticos. No bilinguismo composto, as estruturas sonoras das línguas são mantidas separadamente, mas não os significados. Ao falar uma língua, o bilíngue composto pode empregar as estruturas da outra. No bilinguismo subordinado, a segunda língua é estruturada com base na primeira.
Erwin & Osgood (1954)	Composto e coordenado	Incorporam o bilinguismo subordinado de Weinreich ao tipo coordenado.
Carroll (1970)	Composto e paralelo	No bilinguismo composto, a aquisição de outra língua ocorre numa dada situação de aprendizagem, onde prevalece o sistema de significado da língua materna. Desse modo, a estrutura de uma língua permanece como dominante. No bilinguismo ‘paralelo’, a criança adquire ambas as línguas em situações distintas de aprendizagem, e o sistema de uma língua permanece paralelo e independente da outra.
Weiss (1959)	natural e cultural	A segunda língua é adquirida automaticamente e acumulativamente com a primeira por meio natural, de modo que o ambiente pode ser vivenciado em ambas. Confronta ainda o bilinguismo natural com o bilinguismo ‘cultural’, também conhecido como bilinguismo ‘escolar’. Ainda diferenciando o contexto de aquisição em relação a idade.
Genesee (1978); Skutnabbkangas e Toukomaa (1976)	Composto e coordenado	Consideram que no bilinguismo composto a aquisição da L-2 se dá na infância, sem instrução formal. Ambas as línguas são adquiridas simultaneamente no mesmo contexto (em família, em comunidade e, posteriormente, na escola). No bilinguismo coordenado, a L-2 é adquirida por meio de instrução formal, portanto em contexto diferente da L-1
Genesee (1977)	Precoce e tardio	Diferencia entre bilinguismo “precoce” e bilinguismo “tardio” sendo o primeiro adquirido na infância, possuindo características de um bilinguismo do tipo composto, e o segundo, em épocas diferentes, sugerindo um bilinguismo do tipo coordenado.
Lambert (1963)	Aditivo	Introduz o conceito de bilinguismo “aditivo”, no qual a criança amplia o seu repertório linguístico com mais uma língua, sem influenciar nos conceitos da L1.

Fonte: elaboração própria com base no levantamento realizado por Savedra (2009).

Observamos que a classificação de bilinguismo segue uma divisão a partir da situação de contato e a forma de aquisição de determinadas línguas. O bilinguismo composto, natural e

precoce tem como característica a maneira espontânea com que a segunda língua²² (L-2) é adquirida; enquanto que o bilinguismo coordenado, cultural e tardio se refere à aprendizagem de uma língua adicional através da instrução formal.

Monteagudo (2012) nos fala que é possível fazer a divisão entre os diversos tipos de bilinguismo sob dois enfoques bem diferentes. De um lado, existe um bilinguismo de elite, alcançado através de um aprendizado formal da língua, que tradicionalmente era privilégio de determinados grupos sociais, como era o caso da aristocracia romana, os clérigos medievais ou os letrados da idade moderna. Do outro lado, há um bilinguismo social resultante do contato espontâneo entre falantes de várias línguas, “de situações de coexistência de duas línguas em um mesmo território e/ou duas comunidades linguísticas formando parte de uma mesma entidade política” (MONTEAGUDO, 2012, p. 45).

Demandas de grupos minoritários também impulsionaram o bilinguismo coordenado/cultural/tardio. Como raízes históricas do moderno modelo de ensino, Lagares (2018) menciona, citando os estudos de Baker, que em países como Estados Unidos, Inglaterra e Suécia, a educação bilíngue resultou de um contexto de imigração, na qual havia um apelo à igualdade de oportunidades educacionais que possibilitasse a integração de imigrantes, portanto, Lagares (2018, p. 84) conclui que o “ensino bilíngue surge como reivindicação pelos direitos linguísticos de minorias nacionais”.

Sobre a origem da educação bilíngue (EB) nos Estados Unidos, por exemplo, García (2008) descreve o nascimento do movimento nacional de educação bilíngue no país, tanto como um movimento educativo quanto um movimento social e político. Em 1968, foi publicada a Lei da Educação Elementar e Secundária, considerada a primeira Lei sobre educação bilíngue que concedeu subvenções aos estados para a criação de programas de ensino bilíngue nos sistemas educativos que possuíam um número elevado de alunos que não falavam a língua inglesa. Sem uma definição do que seria um programa de educação bilíngue, as primeiras experimentações eram conhecidas como “educação bilíngue de manutenção” e seguiam modelos de escolas de elite oferecendo o programa bilíngue ao longo do ano escolar. Mais tarde surgiu o modelo denominado “educação bilíngue de transição” para que os alunos de minorias linguísticas pudessem ser preparados antes, para depois acompanharem uma classe monolíngue.

²² Língua estrangeiras/adicionais são compreendidas como línguas ensinadas/aprendidas em contextos sem imersão na língua alvo. Emprega-se “segunda língua” ou L-2 à língua ensinada/aprendida em contextos onde há imersão, isto é, em situações de contato espontâneas (BAGHIN-SPINELLI, 2002).

Lagares (2018) define o bilinguismo como um termo “guarda-chuva” que serve para cobrir duas situações distintas: o ensino que utiliza duas línguas e o ensino para crianças de línguas minoritárias.

No primeiro caso, o bilinguismo é promovido e acolhido como veículo das atividades educacionais, enquanto no segundo, em muitos casos, nem se quer faz parte do currículo escolar. Nesse último sentido, a **educação bilíngue** pode ser de dois tipos: **transitória**, com o objetivo de assimilar social e culturalmente a criança à língua majoritária; e de **manutenção**, procurando acolher a língua minoritária para reforçar a identidade cultural da criança e da comunidade a que pertence (LAGARES, 2018, p. 84, grifos do autor).

Percebemos que a presença do bilinguismo no contexto escolar refletia interações do meio social que, ao dar de encontro com um ensino ministrado em uma única língua de instrução, necessitaria de intervenções para inserção de falantes de outras línguas ao contexto da língua majoritária. Assim, o ensino bilíngue foi incluído no sistema educacional, no primeiro caso, em favor da manutenção da língua majoritária, ou seja, da permanência do monolinguismo. Já na educação bilíngue de manutenção, percebemos a presença de um viés social e político, mas, em muitos casos, é deixada de fora da matriz curricular. De maneira geral, Lagares (2018) afirma que o que se observa na maioria dos espaços escolares, que ofertam o ensino em duas línguas, é apenas a adição de mais horas na carga horária.

Nesse viés de proporcionar mais horas de contato com a língua adicional, outra definição, proposta por Gajo (2009), direciona o conceito de educação bi/plurilíngue ao ensino de disciplinas não linguísticas (DNL), como Ciências e Matemática, sendo ministradas na língua adicional de forma completa ou parcial. Assim sendo, a definição construída profere um educar bilíngue não como um ensino de língua, mas um ensino em outra língua, de uma ou várias disciplinas não linguísticas (HÉLOT, 1992; GAJO, 2009). De acordo com Gajo (2009), é preciso atentar para alguns pontos nesse processo: a integração das questões linguísticas e curriculares; e a articulação entre a escolha das línguas, seleção das DNL e dos métodos. O foco não se encontra no aprendizado da língua em si, na parte técnica, mas sim em toda a estrutura que envolve o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com essa concepção, os aspectos socioculturais e sociais também devem ser abrangidos.

No encontro internacional *LabelFrancÉducation*²³, ao participar de uma mesa redonda, Gajo (2015) proferiu que o

²³ A marca de qualidade *LabelFrancÉducation* existe desde 2012. É concedida às instituições que contribuem para o estudo da língua e da cultura francesa fora da França. Instituições de ensino público e privado são homenageadas com este selo de qualidade para a introdução do estudo aprofundado da língua francesa, bem como para o ensino de outras disciplinas em francês. Além disso, a missão da *LabelFrancÉducation* é promover o ensino bilíngue da língua francesa no exterior, tendo como alvo os alunos e seus pais. Os programas *LabelFrancÉducation* são administrados pela Agência para o ensino do francês no Exterior (AEFE).

ensino bilíngue consiste em um encontro duplo: o encontro entre uma língua e disciplinas por um lado e o encontro entre várias línguas de ensino por outro. [...] O encontro entre as línguas no ensino deve também ser questionado: como é decidido atribuir uma parte do programa a uma língua e a outra parte à outra língua no ensino? Que lugar ocupa a primeira língua no ensino dado na segunda língua?²⁴

De fato, vemos a preocupação, através dos questionamentos, com o tempo de exposição que os aprendizes terão no contato com a língua adicional e como se dará o equilíbrio desse aprendizado frente ao currículo de outras disciplinas.

A literatura nos revela que, além de variadas definições, caracterizar os tipos e modelos de educação bilíngue é uma ação complexa devido aos diferentes contextos escolares e aos diferentes sujeitos, ocasionando terminologias e tipologias variadas (SALGADO *et al.*, 2009). Em relação aos tipos de programas, os projetos de implantação do ensino bilíngue desde o primeiro ano do ensino fundamental passaram a ter maior visibilidade. Isso se deu a partir de pesquisas que concluíram os benefícios, em vários aspectos, nos quais a criança é exposta (cognitiva, cultural e comunicativamente). Diante da disseminação da preparação para o mundo globalizado, o modelo de educação bilíngue foi adquirindo o *slogan* de ensino de qualidade e estudos apontaram que “as crianças escolarizadas em estruturas bilíngues têm melhores resultados e desempenhos escolares que os alunos monolíngues”²⁵ (BARTHÉLÉMY, 2007, p. 84).

Pensando nos objetivos que justificam uma educação bilíngue, Lagares (2018) apresenta a divisão proposta por Baker. Esse autor elenca dez tipos de EB divididos em dois grupos: formas fracas e formas fortes de ensino bilíngue. Explorando a descrição de cada tipo, temos o seguinte quadro:

Quadro 6 - Tipos de Educação Bilíngue: formas fracas e formas fortes

Formas fracas de ensino bilíngue	Formas fortes de ensino bilíngue
Submersão linguística: é empregada em situações de contato em que a língua de instrução é exclusivamente a língua hegemônica, objetivando sua assimilação e domínio por crianças minorizadas.	Ensino bilíngue por imersão: objetiva que os alunos sejam efetivamente bilíngues com currículo escolar estruturado para este fim.

²⁴ Tradução nossa de: *l'enseignement bilingue consiste en une double rencontre : la rencontre entre une langue et des disciplines d'une part, et la rencontre entre plusieurs langues d'enseignement d'autre part (...) La rencontre entre les langues d'enseignement doit également être interrogée : comment décide-t-on d'attribuer telle partie d'un programme disciplinaire à une langue et telle autre partie à l'autre langue d'enseignement ? Quelle place occupe la langue première d'enseignement dans le cours donné dans la seconde langue d'enseignement ?*

²⁵ Tradução nossa de: *Les enfants scolarisés dans des structures bilingues ont de meilleurs résultats et performances scolaires que des élèves monolingues.*

Submersão linguística com aulas de retirada: segue o modelo acima com a adição de aulas extraclasse para reforçar a competência na língua hegemônica.	Manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial: emprega a língua minoritária como meio de instrução a crianças de um meio social em que outra língua é hegemônica. As horas destinadas a cada língua podem variar de acordo com as condições sociais, mas a preferência deve ser atribuída a língua minoritária, visto que a hegemônica já circula predominantemente na sociedade.
Ensino segregacionista: uma imposição monolíngue na língua minoritária, isto é, não se trata de uma escolha feita pelo grupo linguístico minorizado, mas sim consequência da interferência da comunidade linguística dominante para evitar a integração.	
Ensino bilíngue transitório: o modelo inicial oferta a língua minoritária nos primeiros anos de escolarização e depois segue o aprendizado na língua dominante, em um modelo de ensino monolíngue.	Ensino bilíngue de dupla direção: veiculado nas duas línguas, a minoritária e majoritária. Acontece em contextos em que há um número igual de falantes de ambos os idiomas. A instrução deve ocorrer em dias alternados.
Ensino geral (com uma língua estrangeira): a língua de instrução é a língua hegemônica com a adição de algumas horas de ensino na língua adicional.	Ensino bilíngue geral: estruturado para o uso de duas línguas majoritárias, a língua europeia e a de colonização, por exemplo. Outro exemplo seria as escolas destinadas às elites que almejam um multilinguismo com línguas de prestígio.
Ensino separatista: ensino em língua minoritária que visa o monolingüismo como estratégia de independência do grupo minoritário, por razões nacionalistas ou religiosas.	

Fonte: elaboração própria com base na tipologia de Baker (*apud* LAGARES, 2018).

Temos (**Quadro 6**) o ensino bilíngue dividido em dois tipos: formas fracas e fortes. Acima, notamos que as formas fracas objetivam a inclusão das crianças de grupos minoritários ao contexto da língua dominante ou a oferta de mais horas de uma língua estrangeira no ensino geral. Já as formas fortes visam um desenvolvimento linguístico que utiliza ambas as línguas de maneira que uma não se sobreponha à outra para tornar os aprendizes efetivamente bilíngues. Essa última classificação parte de contextos que necessitam/incentivam a educação bilíngue.

Atualmente, o termo “plurilíngue” tem sido amplamente discutido ao se referir ao ensino de línguas no contexto escolar, ocupando o lugar do “bilinguismo” nos documentos, relatórios e guias para o desenvolvimento desse modelo. O *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle*, publicado pelo Conselho da Europa em 2016, exemplifica a linha discursiva atrelada ao ensino de línguas: que todas as línguas, quer sejam as línguas de ensino, línguas estrangeiras, regionais ou minoritárias, ou línguas clássicas têm seu espaço. O guia possui ainda uma narrativa que atribui ao ensino bi/plurilíngue a possibilidade de contato com uma educação equitativa e de qualidade.

A educação plurilíngue e intercultural tem um duplo objetivo. Por um lado, promove a aquisição de competências linguísticas e interculturais: trata-se de desenvolver e enriquecer os recursos linguísticos e culturais que compõem os repertórios individuais, ao mesmo tempo que utiliza menos recursos. Os seus objetivos serão diferenciados de acordo com as necessidades dos aprendentes, as línguas e os contextos. Por outro lado, visa educar o indivíduo através do desenvolvimento do seu potencial individual: trata-se de encorajar os indivíduos a respeitar e a estar abertos à diversidade de línguas e culturas numa sociedade multilíngue e multicultural, e promover a sua consciência da extensão das suas próprias competências e do seu potencial de desenvolvimento ²⁶ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2016, p. 15).

O Conselho da Europa é uma Organização Internacional citada por Truchot (2009) como exemplo de instância que intervém em questões linguísticas. Ao publicar um documento que promove uma educação plurilíngue e intercultural, percebemos um planeamento linguístico alinhado a demandas globais (numa sociedade multilíngue e multicultural), que necessita de um maior desenvolvimento nas competências linguísticas e interculturais, porém utilizando menos recursos. É possível notarmos que esse pensamento se ajusta à definição de qualidade na visão neoliberal: proporcionar mais resultados com o mínimo de custos (**quadro 4**).

Com base nas definições, compreendemos o modelo de educação bilíngue/plurilíngue como um sistema complexo que requer um caminhar cauteloso não só dos implementadores, como também dos que estão cotidianamente colocando em prática essa ação. Que modelo de educação estamos propondo? Para qual projeto societário? São questionamentos necessários que nos encaminham a reflexões outras capazes de nos direcionar às bases conceituais de visão crítica (**quadro 4**) sobre Educação. No que tange à educação escolar bilíngue, em nossa compreensão, buscar formas fortes de ensino bilíngue seria o caminho para o êxito de um modelo dessa natureza, visto que relatórios/guias possuem uma hegemonia discursiva com foco em interesses advindos de uma demanda global que, muitas vezes, não atende às demandas locais. Corroboramos com a visão de Lagares (2018) na qual as decisões devem levar em consideração a participação dos usuários nas discussões e na própria implementação de um programa, visto que os debates sobre a língua fazem parte de confrontos históricos permeados por relações entre identidades sociais e práticas de linguagem.

²⁶ Tradução nossa de: *L'éducation plurilingue et interculturelle a une double finalité. D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. [...] Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes. D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel.*

A próxima subseção propõe uma discussão em torno da política educacional brasileira, a fim de explicitar como se apresenta e quais os sentidos em torno do ensino de línguas adicionais, especificamente, o modelo de educação bilíngue nos dispositivos legais.

2.2 Marcos regulatórios da educação bilíngue no Brasil

Vimos na primeira seção que os discursos internacionais propagados na década de 1990 refletiram um grande movimento no país, marcado pelo período de redemocratização iniciado no fim dos anos de 1980. Com isso, a educação no Brasil sofreu mudanças que foram legitimadas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e por documentos subsequentes de ordem jurídico-institucional (BARLETA, 2015). À vista do exposto, propomos uma reflexão sobre o modelo de educação descrito nas legislações; o lugar da língua estrangeira no currículo brasileiro; e o amparo legal para as situações de ensino bilíngue previstas em âmbito federal.

A Constituição Federal de 1988

A década de 1980 marca um período de forte mobilização pela democratização da sociedade brasileira. A universalização de oportunidades foi colocada em discussão marcando uma diferença conceitual e uma busca à adesão de práticas sociais que se consideravam mais justas. Nas demandas sociais vinculadas à educação, a Constituição Federal de 1988 (doravante CF 88) garantiu o acesso de toda a população à educação e reuniu muitas contribuições da comunidade educacional, com o objetivo de viabilizar o ideário de um sistema nacional de educação no qual atuariam as três esferas do Poder Público de forma conjunta e complementar (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

No texto da Carta Magna, na seção I do terceiro capítulo, a educação é alçada a um direito que deve ser exercido por todos, destinando-se ao Estado e à família a incumbência de garanti-la. À sociedade cabe colaborar na promoção e no incentivo à educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Além disso, a CF 88 elenca os princípios que devem reger o ensino:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]
- VII – garantia de padrão de qualidade; [...] (BRASIL, 1988).

Segundo Cherubini (2012), todos os princípios constitucionais devem, uma vez estabelecidos como obrigação do Estado e da família, ser observados por todos que exercerem a educação. No entanto, em relação à garantia do padrão de qualidade, a CF 88 não descreve com clareza o que precisa para alcançá-la. A autora complementa, alicerçada em Cury, que no âmbito jurídico o que vem se pontuando é a “não qualidade” quando se reclama a falta de escolas ou a falta de vagas ou de materiais ou de aprovações e assim por diante. Refletimos se os princípios constitucionais seriam interdependentes, posto que não se alcançaria um “padrão” sem igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. Como garantir o acesso e a permanência sem condições estruturais e socioeconômicas para aprender e ensinar? Como é possível permitir o pluralismo de ideias e concepções através de legislações que visam a homogeneização?

São reflexões que nos circundam e nos encaminham ao entendimento de como tendências se disseminam e se justificam por meio dos documentos oficiais. Ora, uma vez estabelecidos os princípios por uma lei maior, todo agente público ou privado deverá levá-los em consideração nas matérias que versam sobre Educação.

Ao direcionar as lentes dessa discussão ao objeto deste estudo, notamos, em contraposição, que normas homogeneizadoras estão presentes no texto constitucional. Em nome da padronização, temos o art. 13 da Constituição estabelecendo que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). Essa imposição do monolinguismo aflorou debates na seara das políticas linguísticas, mostrando um contexto de imposições e lutas por reconhecimento.

Conforme abordado em estudos sobre políticas linguísticas no Brasil, embora o País tenha sido erigido em um território multilíngue, muitas línguas desapareceram (bem como seus falantes) em detrimento da língua portuguesa, primeiramente como língua da metrópole, depois como língua do Príncipe e, por fim, como língua nacional do Estado brasileiro. A sobreposição de valores de colonizadores europeus sobre a realidade sociolinguística do que viria a se tornar o País bem como ideais de uma cultura nacional em que a coesão social era compreendida como unidade na uniformidade foram discursos que perpassaram e que se consolidaram na história linguística do Brasil (RIBEIRO BERGER, 2021, p. 127-128).

A coesão social foi uma das bandeiras defendidas ao se propor a uniformidade por meio da língua. Com isso, o monolinguismo se converteu em tendência em diversos Estados-nação pelo mundo e no Brasil não houve diferença. Segundo Abreu (2018), a determinação de uma língua ao *status* de oficial nos textos constitucionais descortinou vários debates pertinentes aos conflitos linguísticos nos territórios dos Estados nacionais.

A inserção maciça de línguas oficiais nos textos constitucionais da maioria dos países do globo terrestre tornou mais latente, aos olhos do mundo, questões de políticas de línguas atinentes às mais variadas espécies de conflitos linguísticos

em seus territórios, tais quais aqueles que envolvem os processos de nacionalização das línguas não-oficiais, as minorias linguísticas e os seus direitos (indígenas, imigrantes, comunidades surdas); a preservação da diversidade linguística como um patrimônio cultural do mundo; os processos educacionais em contextos plurilíngues; o ensino de línguas estrangeiras, entre outros (ABREU, 2018, p. 51).

De posse disso, depreendemos que a CF 88 inicia uma fase de discussões no campo linguístico, uma vez que, impelida por uma tendência mundial, impôs o monolinguismo em busca de uma unidade nacional que invisibilizou contextos multilíngues. A partir da Constituição, as intervenções linguísticas se propagaram com mais força, operando na proliferação de ideologias linguísticas capazes de influenciar nas escolhas das línguas. Para Arnoux (2016), não só o Estado, como também aqueles com quem interage em diferentes instâncias, seja em nível local, regional e/ou global, vem intervindo nos espaços linguísticos.

Um espaço que envolveu os três níveis de atuação para efetivação do monolinguismo nacional (da coesão social) foi a escola, que se tornou um ambiente propício para a conformação de uma estrutura educacional que fosse “o veículo de efetivação das exigências do modelo social” (BIANCHETTI, 1996, p. 94). As medidas adotadas através da CF 88 para o cenário educativo incluíram (Art. 210, §2º) fixar a língua portuguesa como língua de instrução em todo o ensino fundamental regular, assegurando aos povos indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Como estratégia para contornar o monolinguismo estabelecido na legislação brasileira, que considera o português como única língua oficial e de escolarização (exceto aos povos indígenas), algumas línguas indígenas “passaram por um processo jurídico que lhes garantiu um lugar de *cooficialidade* em nível municipal” (RODRIGUES, 2018, p. 43, grifo da autora). Em busca do reconhecimento, as primeiras línguas a recorrerem à estratégia de cooficialização foram o Nheengatu, Baniwa e Tukano em São Gabriel da Cachoeira (Lei n.º 145/2002). O pioneirismo dessa experiência no Amazonas (política linguística *in vivo*) abriu precedente jurídico para que outras línguas (como o italiano e o alemão) pudessem ser cooficializadas. Por meio dessa ação, municípios como o do estado do Amazonas contemplaram o uso de línguas minorizadas não só em serviços públicos como também estabeleceu normas relativas ao ensino (apoio e incentivo ao aprendizado das línguas/ línguas asseguradas em escolas indígenas). Essas diretrizes se tornaram ainda mais específicas com a lei n.º 210/2006, a qual dispõe sobre a regularização da cooficialização das três línguas. Esta lei estipulava prazos específicos para o movimento de adequação bilíngue. Em 2012, por meio do Parecer de n.º 13/2012 da Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica foram instituídas. O documento é apresentado como garantia de

projetos escolares diferenciados que assegurem a identidade do povo indígena e sua inserção à sociedade brasileira.

Em síntese, podemos dizer que o ensino bilíngue entra em pauta no século XXI no Brasil como um projeto de educação escolar alternativo que não se dissocia das práticas pedagógicas curriculares nacionais, com promessa de promover a harmonia nas relações entre o uso do português (língua nacional), hegemônico na tradição escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral. Lagares esclarece, com base na tipificação geral de Aracil (1983 *apud* Lagares), que “a principal regularidade que se produz na situação minoritária é, portanto, o **bilíngüismo unilateral**, porque todos os falantes da língua dominada são também falantes da língua dominante, mas o contrário não acontece” (LAGARES, 2018, p. 136, grifos do autor).

Em relação à função da língua nas relações internacionais, o inciso IX do Art. 4º prevê que o Brasil terá como princípio “a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade” (BRASIL, 1988). No parágrafo único do Art. 4º da CF 88 temos que “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Assim como internamente buscou-se a língua para uma coesão social, externamente, a escolha de determinada língua tem sido o caminho para estreitar relações entre os países. Este artigo da CF 88 vem sendo utilizado para justificar a inclusão da língua espanhola como língua estrangeira nos sistemas educacionais²⁷, sendo, juntamente com o inglês, inserida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A discussão abre caminho para pensarmos nos espaços possíveis reservados a outras línguas, quais interesses e quais trilhas apontam para um modelo diferenciado de ensino quando outras situações linguísticas adentram os contextos escolares. Julgamos necessário ingressar na legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil, a fim de discutirmos as iniciativas que sucederam a CF 88 na matéria tema deste estudo.

2.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

A Lei n.º 9394/96 foi o dispositivo que criou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e se tornou a principal fonte da educação nacional, submissa à CF 1988. Com

²⁷ Há o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados de nº 3839/2019 (apensado ao PL 1580/2019), versando sobre nova alteração na LDB/1996 incluindo a obrigatoriedade da oferta do espanhol nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

efeito, a LDB de 1996 reproduziu o monolinguismo previsto no Art. 210 do texto constitucional. No parágrafo terceiro do Art. 32 da LDB/1996, a língua portuguesa é estabelecida como único veículo de comunicação no ensino fundamental (mais tarde também no ensino médio), com exceção às comunidades indígenas.

Sobre o ensino bilíngue, diferentemente da CF de 1988, a LDB de 1996 trouxe o termo “bilíngue” claramente expresso ao tratar da educação destinada aos povos indígenas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngüe e intercultural** aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Podemos depreender que o tipo de ensino a ser ofertado caracteriza um ensino bilíngue de manutenção (BAKER *apud* LAGARES, 2018), propondo o ensino da língua minoritária em um contexto que outra língua é hegemônica, ficando restrita à comunidade a preservação de sua memória, dissociando-a de um processo histórico que diz respeito à formação de toda uma nação. No que se refere ao nível de ensino do modelo bilíngue às comunidades indígenas, a LDB de 1996 sinaliza a utilização de duas línguas no ensino fundamental e médio, mas não deixa claro em que ano/ciclo deverá ocorrer.

Por meio da Lei n.º 14.191 de 2021 (alteração na LDB), outra possibilidade de educação escolar bilíngue foi prevista: a Educação Bilíngue para surdos. Tal inserção reflete uma longa jornada de reivindicações da comunidade Surda. No início do século XXI, observamos o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais e a inclusão dos alunos surdos e ouvintes em escolas ou classes bilíngues presentes nas instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica (BRASIL, 2002, 2005). Na redação dada pela Lei 14.191 de 2021,

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Também observamos uma educação bilíngue de manutenção nesta experiência, visto que mantém o *status* oficial da língua portuguesa como primeira língua. Diferentemente do

modelo bilíngue das comunidades indígenas, no parágrafo segundo do Art. 60-A da lei de 2021, determina-se que a oferta de educação bilíngue de surdos iniciará ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. Além disso, foram incorporados os artigos 78-A e 79-C, os quais discorrem que os sistemas de ensino ficam encarregados de desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural também aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências cabendo à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento desse modelo.

São práticas que demonstram certos avanços em duas situações linguísticas bem distintas e que configuram possibilidades de uma abertura ao bi/plurilinguismo no contexto escolar. No entanto, apesar dessas ações ligadas à prática glotopolítica nacional, destacamos que a realidade linguística de comunidades quilombolas, de regiões fronteiriças e de imigrantes não foram juridicamente reconhecidas em âmbito federal.

Sobre o ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1996 garantiu a continuidade da oferta de LE no currículo das escolas da Educação Básica. Ao olharmos a divisão do currículo, o Art. 26 da LDB estabelece que tanto a educação infantil – incluída a partir da Lei 12.796 de 2013 – quanto os ensinos fundamental e médio terão uma base comum a ser complementada por uma parte diversificada. A abertura à oferta de uma língua adicional no contexto escolar é concedida na parte diversificada do currículo. De acordo com o parágrafo quinto do Art. 26, “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” (BRASIL, 1996). Na redação do texto original, a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira retoma os olhares para a importância do componente curricular no contexto escolar. Em um período de intensos debates sobre pluralismo de ideias e igualdade de direitos, esse parágrafo reflete uma decisão possível de atender às demandas de cada ente federado.

Outra possibilidade para o ensino de línguas estrangeiras está regulamentada pelo inciso IV do Art. 24 que trata da organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, os quais “poderão organizar-se em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, **para o ensino de línguas estrangeiras**, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 1996, grifos nossos).

No entanto, com a mundialização do capital, outros interesses se colocaram à frente das demandas de contextos locais. Peroni (2018) alerta que, apesar da materialização na CF 88 e na

LDB de 1996 de parte dos direitos reivindicados nos anos de 1980, os avanços ainda são lentos nas políticas educacionais e espelham uma correlação de forças.

Assim, ao mesmo tempo em que ocorrem algumas conquistas sociais para a democratização da educação, em um processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas (PERONI, 2018, p. 99-100).

Esses interesses são percebidos em legislações que têm modificado a escolha da língua estrangeira a ser ofertada nas escolas através da verticalização das decisões do Estado para fins políticos e econômicos, “para adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65). Foi o que aconteceu com a já extinta Lei n.º 11.161/2005 que ficou conhecida como “Lei do Espanhol”. Com vistas ao mercado comum na América do Sul, o Brasil selou o compromisso com o ensino/incentivo da língua espanhola, desconsiderando outras realidades linguísticas já em atuação nos sistemas educacionais de estados e municípios (DAY, 2016). Como exemplo, citamos a prática glotopolítica que entrou em curso no Amapá, por meio da assinatura do Acordo-Quadro Brasil-França (1997) que acarretou mudanças no currículo das escolas amapaenses com a inserção da língua francesa.

Sobre essas mudanças impelidas por questões econômicas, que influenciam nas escolhas linguísticas, segundo Day (2016, p. 103),

a conformação de mercados comuns implica marcos regulatórios em diversos âmbitos, dentre os quais a circulação de pessoas, que por sua vez pressupõe o uso da(s) língua(s). A prática de assinaturas de acordos de cooperação entre países não é fato novo neste século, mas, certamente, vê-se enriquecida pela dimensão trazida através da globalização e do contato entre povos de línguas distintas.

Notamos que a dimensão trazida pela globalização ecoava fortemente nas decisões políticas locais. No âmbito nacional, nos textos da política educacional brasileira, o marco regulatório mais recente, que expôs de vez essa influência, é a Lei n.º 13.415/2017. Essa legislação disparou novas frentes e discussões, deixando bem claro o viés hegemônico que delimitaria o currículo a ser implantado nas escolas. A partir dessa lei, o parágrafo quinto do Art. 26 passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26 [...]

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

Art. 35-A [...]

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.[...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo,

preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Na alteração dada pela Lei n.º 13.415/2017, a língua inglesa passou a ser mencionada como componente curricular a ser ofertado nos anos finais do EF e de oferta obrigatória no ensino médio (EM). A opção pela língua inglesa remonta o que Silva (2019, p. 11) concluiu em seus estudos da importância de se observar as discussões em torno do eixo Brasil/Estados Unidos, “uma vez que a hegemonia de países capitalistas se faz (e muito) pela construção ou desconstrução de ideologias e, assim, é possível conceber a Educação como poderosa ferramenta para a propagação de concepções hegemônicas”. Uma delas seria a necessidade de ofertar a língua inglesa nas escolas brasileiras como prerrogativa para o país não ficar de fora do mundo globalizado. Evidencia-se através da alteração na lei o que a própria versão de 1996 já sinalizava: a adequação dos sistemas educacionais às recomendações do mercado internacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Com isso, percebemos que o monolinguismo se faz presente também nas relações entre as nações do mundo, ao vermos uma política linguística alinhada a um processo de subordinação econômica, já que impõe hierarquicamente a língua inglesa no currículo escolar do EF e do EM no Brasil. Dessa forma,

uma planificação linguística pode se originar de políticas públicas não linguísticas, como as de origem econômica, jurídicas, educacionais, empresariais e outras. Isto é, a escolha pela língua inglesa no Brasil se situaria no patamar econômico e no status linguístico que a mesma possui (SOUZA, 2018, p.77).

Por conseguinte, a redação de 2017 se materializou na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela, a língua inglesa, definida como língua franca, passou ao *status* de língua de oferta obrigatória. Outras línguas só serão ofertadas se os interesses e as condições das instituições permitirem.

Se nos reportarmos ao que está legitimado pela Constituição Federal de 1988 e pelo processo de desconcentração político-linguística por ela defendido, em tese, os estados deveriam ter autonomia para gerir a diversidade linguística e cultural local, favorecendo ações no sistema educacional que valorizassem as relações já estabelecidas (SOUZA, 2018). No entanto, de maneira oposta, estudos no campo das políticas linguísticas (PEREIRA, 2009; SILVA, 2017; DAY, 2019) mostram que regiões, como a fronteira franco-brasileira, estão sujeitas às políticas educacionais nacionais que impactam e desconsideram a demanda social pelo ensino formal da língua estrangeira escolhida pela comunidade local.

Há muitos contextos que não estão contemplados na LDB e se veem ameaçados no que diz respeito à permanência de seus programas escolares e/ou do ensino de línguas oferecido na Educação Básica e na Educação Superior. Especificamente, para a educação bilíngue com

línguas adicionais, o que teremos como amparo legal é a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue as quais exploraremos a seguir.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da Educação Plurilíngue

Em decorrência do grande número de escolas autodenominadas bilíngues e seus diversos modelos, em 9 de julho de 2020, uma comissão composta por quatro membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) votou pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue²⁸. Aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB), a resolução se lança como um documento para orientar a comunidade escolar e esclarecer o entendimento da concepção de educação bilíngue.

Tendo em vista a ausência de orientações nacionais, a proposta cita o ensino bilíngue ministrado em regiões de fronteira como uma experiência de grande relevância para justificar a construção das diretrizes. Antes da publicação do parecer, a comissão do CNE realizou uma consulta pública, disponibilizando, por meio da Câmara de Educação Básica, um Texto Referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Através do edital de chamada para contribuições ao texto, federações e associações de professores, bem como membros da sociedade em geral, puderam contribuir na formulação do texto final.

Posteriormente, o documento foi apresentado pela comissão como resultado da atuação de profissionais (de instâncias públicas e privadas) que estudam, trabalham e pesquisam sobre educação bilíngue. O texto aprovado modificou o termo educação “bilíngue” para “plurilíngue”, porém, de acordo com os redatores, não excluindo o primeiro, apenas ampliando a possibilidade de experiências nos sistemas educacionais. As diretrizes ainda aguardam homologação do MEC. Sobre a utilização dos termos, o documento sintetiza que

Contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo (CAVALLI, 2005). Ainda que haja uma plêiade de entendimento sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, alguns componentes se repetem. Entre eles, estágios de aprendizagem, assim como a sua exigência de coerência entre tempos de exposição às línguas, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto pedagógico da instituição educacional, na adequação aos horizontes dos seus estudantes e à exequibilidade consoante o domínio técnico linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores. Nesse sentido, educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes (BRASIL, 2020, p.16).

²⁸ Processo de nº: 23001.000898/2019-20 do Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CEB nº 2/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>

As diretrizes mencionam que há elementos de ordem técnica, como o tempo de exposição às línguas e o estágio de aprendizagem, que auxiliam na construção de um currículo bilíngue satisfatório, mas que é preciso pensar na organização de conteúdos e contextos culturais significativos. Parte-se da compreensão de que a exposição a outra cultura e a outras línguas permite maior entendimento sobre si, algo que não ficou em evidência no Projeto de Resolução das DCN, uma vez que em seu Art. 2º se enfatiza que as escolas bilíngues visam “ao desenvolvimento de **habilidades linguísticas e acadêmicas** dos estudantes nessas línguas” (BRASIL, 2020, p. 24, grifos nossos).

Buscando estabelecer parâmetros organizacionais, a resolução do CNE apresenta os capítulos que versam sobre a classificação, a carga horária, a formação de professores, a organização curricular e a avaliação para denominação das escolas que ofertam línguas adicionais. Exporemos alguns critérios que permitem compreender a tipologia classificatória para denominação das escolas que ofertam o ensino de línguas no modelo bi/plurilíngue. Para melhor compreensão, apresentamos um quadro síntese:

Quadro 7 - Classificação e organização curricular de Escolas Bilíngues, Escolas com Carga horária Estendida em Língua Adicional, Escolas Brasileiras com currículo Internacional e Escolas Internacionais

Denominação	Escolas bilíngues	Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional	Escolas Brasileiras com Currículo Internacional	Escolas Internacionais
Organização curricular	Currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução (tanto as disciplinas da base comum quanto da parte diversificada do Currículo), visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. A escola deve cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica.	Currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrado e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. A escola deve cumprir o disposto na BNCC para os componentes da base comum e parte diversificada.	Caracterizam-se pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e a avaliação do estudante no currículo brasileiro.	Estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares. As escolas fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação.

Carga Horária	Educação Infantil e Ensino Fundamental no mínimo 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e no Ensino Médio, deve abranger no mínimo 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.	No mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% (cinquenta por cento) da carga horária [para língua estrangeira] já é obrigatória por lei.	O tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, porém deve seguir a legislação brasileira sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa.	Não foi mencionada na resolução.
Crítérios	Deve contemplar todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues cuja implantação pode se dar gradativamente.	Não se enquadram na denominação de escola bilíngue.	Caso requisitem a denominação de escolas bilíngues, deverão obedecer aos mesmos critérios elencados na primeira classificação.	As parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar a legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação.

Fonte: elaboração própria a partir do Projeto de Resolução presente no parecer 2/2020 (CNE).

Conforme podemos notar, a denominação de **Escola Bilíngue** só será atribuída à instituição que utiliza, em todas as etapas de seu ensino, a língua adicional como língua de instrução em pelo menos trinta por cento do seu currículo (da educação infantil ou do ensino fundamental), podendo atingir até cinquenta por cento das atividades. Para o ensino médio, o percentual mínimo é de vinte por cento e não houve a determinação de carga horária máxima, apenas foi mencionado a possibilidade de obter mais horas na língua adicional através dos itinerários formativos. Já as **Escolas com carga horária estendida em Língua Adicional** são aquelas que ofertam no mínimo três horas semanais de ensino-aprendizagem na língua adicional, sem a obrigatoriedade de integrá-la simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, porém cumprindo o disposto na BNCC para a base comum e parte diversificada. **As Escolas Brasileiras com currículo internacional** possuem autonomia para decidir sobre a carga horária destinada à língua adicional e são regulamentadas pelo MEC, em parceria com grandes redes internacionais. Já as **Escolas Internacionais** seguirão as diretrizes curriculares dos países aos quais estão vinculadas, conferindo certa autonomia sobre seu currículo, no entanto, para a validade da dupla diplomação, devem observar a legislação brasileira.

Nas disposições transitórias e finais, o projeto de Resolução estabelece um prazo de adequação para as escolas que já haviam sido registradas como bilíngues até o ano de 2020 e não estão de acordo com os critérios propostos. O prazo para apresentação de um Projeto Político Pedagógico, conforme o disposto na Resolução, seria janeiro de 2022 para a Educação Infantil e janeiro de 2023 para o Ensino Fundamental e médio.

Os formuladores alertam que a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para o ensino da língua estrangeira em termos de proficiência a ser atingida na educação básica, também salienta que há uma lacuna de referências específicas no que diz respeito à proficiência dos professores. Na ausência disso, outros países da América Latina têm adotado um padrão internacional ou construído um nacional.

Podemos adotar um modelo internacional até que façamos o nosso próprio. De todo modo, referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais para avaliar o trabalho feito e para orientar etapas subsequentes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo. Daí a importância da utilização de padrões de qualidade na avaliação de proficiência para professoras, professores e estudantes (BRASIL, 2020, p.20).

Instiga-nos na redação a necessidade de partir de um modelo internacional para determinar a qualidade do aprendizado na educação bilíngue oferecida no país, sendo que cada contexto tem sua singularidade. De posse dessa redação, explicitamos que as DCN visam ao alinhamento dos sistemas de ensino tendo como base padrões externos (e não os contextos locais) para aferir o aprendizado por meio do ensino bilíngue.

Em relação à formação acadêmica, no Art. 21, § 3º, inciso II, além da formação em ensino superior, é exigida a formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas) ou comprovação de curso em andamento. Em relação à proficiência, no parágrafo quarto fica estabelecido que a partir de 2022 a escola deve apresentar a comprovação de proficiência de seus professores.

Podemos salientar que possivelmente há um grande trabalho de mapeamento e replanejamento à frente, tendo em vista o número de escolas que atuam nesse modelo.

Sendo assim, na próxima subseção objetivamos apresentar alguns programas já em execução, nos concentrando nos modelos que oferecem o ensino bilíngue português-francês, propondo uma visão panorâmica desses projetos frente às mudanças na legislação brasileira.

2.3 Programas de educação bilíngue português-francês no Brasil

Iniciamos esta subseção pensando em projetos direcionados ao contexto singular das regiões fronteiriças, posto que nosso objeto se situa nesse panorama, para, em seguida, propor

uma breve exposição de programas de educação bilíngue português-francês existentes em outras localidades do Brasil.

Um primeiro programa que destacamos, inaugurado em 2005, é o *Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira* (PEIBF). Em 2012, esse projeto foi apresentado com novo título, dada a característica multilíngue de algumas fronteiras. Assim, a partir da Portaria de n.º 798, de 19 de junho de 2012, excluiu-se o termo bilíngue e a denominação que segue é *Programa Escolas Interculturais de Fronteira* (PEIF). Criado para estreitar laços interculturais com países vizinhos, em especial com a Argentina, através do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas, o PEIF objetivou promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Essa iniciativa partiu de um protocolo de intenções dos membros do MERCOSUL e alcançaria instituições de 33 cidades em áreas que contemplariam também comunidades situadas no Arco Norte²⁹ de fronteira.

Tem-se, a partir desse programa, um olhar diferenciado aos contextos fronteiriços que se refletiu na importância de se pensar modelos de ensino e políticas educacionais voltadas às faixas de fronteira. À guisa de exemplificação, em relatório anual de atividades (2019-2020), a Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF) citou a necessidade de as escolas serem bilíngues e da redução da burocracia no reconhecimento de diplomas, principalmente de nível superior, para que as universidades também possam ser bilíngues. Nesse documento, a Coordenação-Geral de Gestão do Território (CGGT) destacou a importância do ensino bilíngue no ensino fundamental para os moradores da faixa de fronteira.

O MEC tem acompanhado as pesquisas e os relatórios sobre essa demanda. No entanto, são assuntos de pouca visibilidade na política educacional. Souza (2019) chama a atenção para a breve menção à existência do PEIF, via nota de pé, na BNCC relativa ao ensino fundamental. A autora destaca que, no texto base do ensino médio, a temática “Território e Fronteira” está presente e é vista como fundamental para as regiões fronteiriças, porém sem articulação com o PEIF. No estado do Amapá, a página do governo estadual³⁰ cita a implantação do programa

²⁹ Nomenclatura atribuída pelo Ministério da Integração (atualmente Ministério do Desenvolvimento Regional) que corresponde à base territorial das ações do Governo Federal para a Faixa de Fronteira, que estabelece como áreas de planejamento três grandes Arcos, definidos a partir da proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF – 2005), com base na Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) do Ministério da Integração. O primeiro é o Arco Norte que compreende a Faixa de Fronteira dos Estados do Amapá, Pará, Amazonas e os Estados de Roraima e Acre, o segundo é o Arco Central, que compreende a Faixa de Fronteira dos Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e o terceiro é o Arco Sul, que inclui a fronteira dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Como nos outros Arcos, diferenças na base produtiva e na identidade cultural foram os critérios adotados para a divisão em sub-regiões.

³⁰ Disponível no endereço: https://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=2003/amapa-fortalece-difusao-da-cultura-francesa-no-estado-com-projetos-de-educacao

Escola Intercultural de Fronteira em duas escolas no município de Oiapoque, no ano de 2017. No entanto, no mesmo site, não há registro da inauguração desse modelo na região.

Sagaz (2013) expôs a importância desse programa para as regiões localizadas em zonas de fronteira e também a preocupação com a extinção do mesmo a partir da segunda versão do projeto, uma vez que

o programa descrito no DOU, apresenta restrições, entre elas, a participação de escolas não vinculadas ao “Modelo Comum”, e também às escolas que não fazem parte do Mercosul, até o momento, tais como com o Peru e a Bolívia, pois uma vez que o PEIBF faz parte da agenda do SEM, parece-nos que está posta a restrição para zonas de fronteira fora deste âmbito do Bloco Regional. Já as escolas que estão em zona de fronteira com países participantes do Bloco ficam à mercê de oscilações da política internacional, como por exemplo, com o Paraguai que foi suspenso do Bloco Mercosul e mais recentemente se recusou a retornar ao Bloco. Outra restrição é que programas de governo podem ser extintos a qualquer tempo com a mudança dos dirigentes federais (SAGAZ, 2013, p.149-150).

É possível demarcamos que fatores político-econômicos influenciaram diretamente o sucesso e a permanência do PEIF. Inclusive a descontinuidade de ações/programas educacionais é recorrente nas trocas de governo no Brasil e, com o PEIF, não foi diferente.

Outro exemplo é a presença de órgãos como o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística³¹ (IPOL) nas discussões sobre temáticas que envolvem programas bilíngues. São ações que evidenciam o interesse no debate e no desenvolvimento do modelo bilíngue em âmbito nacional. No site do IPOL, há um campo específico destinado às ações desenvolvidas para educação bilíngue e plurilíngue. Nele, menciona-se a política pedagógica e metodológica para as regiões de fronteira e para a Educação Indígena, porém sem detalhamento dessas ações.

Lugar de trocas linguísticas, as comunidades fronteiriças possuem situações multilíngues que carecem de políticas linguísticas efetivas que estejam de acordo com o seu contexto diferenciado. Esses relatórios, diagnósticos, debates e programas de âmbito nacional nos mostram a necessidade de projetos que contemplem a adoção de um ensino bilíngue nas regiões de fronteira.

Não obstante a discussão no âmbito político, que vem destacando a importância do ensino bilíngue em contextos fronteiriços, cresce o número de escolas autodenominadas bilíngues fora desses espaços.

³¹ O MEC não contava com uma equipe de assessores técnicos e pedagógicos para tratar dos assuntos relacionados ao Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (primeira versão). O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) foi contratado para assessorar pedagogicamente as escolas, assim como realizar os diagnósticos sociolinguísticos (SAGAZ, 2013).

Além de diversas escolas particulares (que desde 2014 crescem significativamente, segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue – ABEBI), há também escolas públicas bilíngues no Brasil com diferentes línguas adicionais como inglês, francês, espanhol, coreano, japonês e chinês.

No que concerne ao ensino da língua francesa em escolas bilíngues brasileiras, investigamos no site oficial da Embaixada da França no Brasil a presença de dados que nos mostrem a participação da embaixada na criação e/ou difusão do modelo. No site *Ambafrance*, há um mapa publicado em 2014 dando a localização de alguns liceus e escolas.

Figura 1 - Escolas de ensino bilíngue português-francês até 2014



Fonte: Embaixada da França (2014).

As instituições demarcadas no mapa são estabelecimentos privados geridos pela Embaixada da França. A partir de 2014, observa-se o crescimento de escolas bilíngues português-francês na rede pública. No site, encontramos dados sobre formações de curta duração promovidas pela embaixada francesa para professores e coordenadores de cursos bilíngues de todo o país. Instituições, como o liceu francês François Mitterrand, de Brasília, têm sido referência para a formação e o aprimoramento do trabalho com o ensino bilíngue.

As escolas bilíngues na rede pública brasileira são citadas no site do *Institut Français Brasil*, no qual é descrito que o desenvolvimento das escolas bilíngues é uma prioridade da

Embaixada da França no Brasil. Em 2014, o marco de inauguração da primeira escola bilíngue pública no país foi o CIEP 449 - Leonel de Moura Brizola, situado em Niterói, no Rio de Janeiro. Nas DCN (2020), essa escola é citada como exemplo de parceria entre a Embaixada da França e o governo estadual no modelo de ensino bilíngue, estruturado para uma formação contínua semelhante às escolas bilíngues francesas. Após a sua criação, observamos a inauguração de mais cinco escolas bilíngues de língua francesa em âmbito federal, estadual e municipal. São elas: a Escola Estadual José Carlos Mestrinho, em Manaus; o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife; a Escola Professora Marly Maria e Souza da Silva, em Macapá; a Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, na Barra da Tijuca; e a Escola Nice Mendonça de Souza e Silva, em São Gonçalo. Discorreremos sobre algumas dessas experiências.

CIEP 449 - Leonel de Moura Brizola, situado em Niterói, no Rio de Janeiro

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) nasceu de um projeto educacional concebido por Darcy Ribeiro que, em sua origem, tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral às crianças e aos jovens de famílias de baixa renda. Com o passar do tempo (e trocas de governos), o programa sofreu mudanças e muitas unidades não têm acompanhado o objetivo inicial.

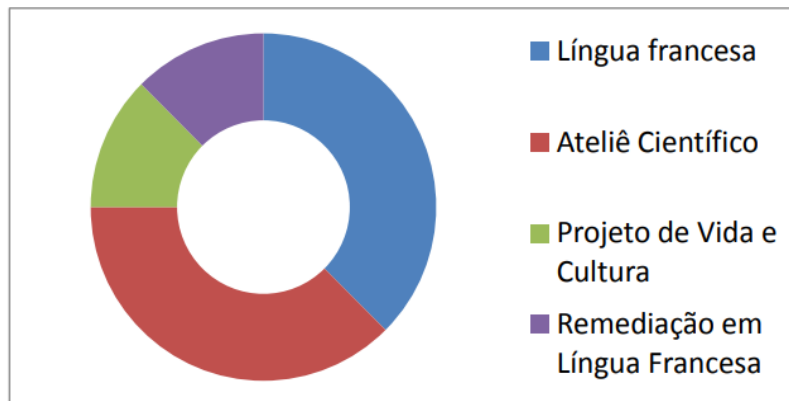
A proposta de ensino bilíngue português-francês foi implantada no CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola, em 2014. Segundo Rocha (2016), a relação do Rio de Janeiro com a língua francesa remonta ao ano 1555 quando o navegador francês Villegagnon chegou à Baía de Guanabara, objetivando o controle do comércio com as Índias. A chegada no navegador visou instaurar a “França Antártica”, porém, cinco anos depois, perdeu a região. Apesar disso, a literatura francesa se enraizou no Brasil e as aspirações de uma França Antártica permaneceram no imaginário do povo, mantendo o interesse pela língua e cultura francesa. Com a presença de instituições francesas na região, o interesse pelo ensino da língua francesa foi se expandindo até o projeto de Educação Bilíngue surgir como alternativa.

O CIEP 449 está situado no bairro Charitas em Niterói e funciona em tempo integral, destinando dezesseis horas/aulas semanais à língua francesa ou ao ensino em língua francesa. Trata-se de um projeto de difusão entre a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro

e a *Académie de Créteil* (instituição semelhante às secretarias estaduais de educação). Segundo Rocha (2016), essa parceria é desenvolvida no âmbito do Programa Dupla Escola³².

Na imagem abaixo, temos a representação gráfica das disciplinas ministradas em língua estrangeira.

Figura 2 – Disciplinas ministradas em língua francesa.



Fonte: Rocha (2016).

Como observamos, no CIEP 449 há o ensino-aprendizagem da língua francesa, seguida da disciplina Ateliê Científico que corresponde ao ensino de biologia ministrado em língua francesa e língua portuguesa. As disciplinas Projeto de Vida e Cultura são para aproximação com a cultura francófona através da Arte de maneira geral. Já a disciplina de Remediação é caracterizada por um momento de fixação dos conhecimentos linguísticos trabalhados ao longo da semana. De acordo com a proposta do Projeto de Resolução das DCN, o CIEP poderia ser enquadrado na denominação de Escola Bilíngue.

A Escola Municipal Anísio Teixeira

A Escola Municipal Anísio Teixeira está localizada no bairro São Domingos, um dos bairros mais antigos da cidade de Niterói, e oferece ensino bilíngue em período integral aos alunos da rede municipal de ensino. Esta escola nos chamou a atenção por promover a educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental, para estudantes entre os seis e dez anos, segmento que não é obrigatório o ensino de língua estrangeira.

³² Segundo Rocha (2016), o programa funciona desde 2008 com o objetivo de fornecer ensino em tempo integral aos alunos da rede pública. O governo do Rio de Janeiro e sua Secretaria de Educação propuseram um projeto de ensino bilíngue mais preocupado com aspectos sócio-históricos e culturais. O projeto iniciou nas escolas de Ensino Médio Intercultural em 2014 com 3 escolas piloto: Brasil-França, Hispano-brasileiro e Brasil-Estados Unidos.

A instituição de ensino recebe alunos provenientes de famílias residentes em favelas próximas ao bairro, vindas do Morro do Estado e do Morro do Palácio. De acordo com Rocha (2016), o projeto foi concebido pela Fundação Municipal de Educação de Niterói e, em seguida, passou a contar com parcerias para o desenvolvimento do programa.

O objetivo do modelo é propiciar o contato com a língua estrangeira. Os estudantes têm um encontro semanal com o componente curricular Língua Estrangeira e “são expostos a atividades lúdicas, a fim de serem sensibilizados à LE, com música, dança e jogos voltados para os aspectos culturais dos países francófonos” (ROCHA, 2016, p. 53). Com base na exposição de Rocha, ao considerarmos a classificação proposta pelas DCN, a escola Anísio Teixeira receberia a denominação de Escola com carga horária estendida em Língua Adicional.

Tanto o CIEP 449 e a Escola Municipal Anísio Teixeira estão localizados próximos a regiões com grandes problemas sociais. A primeira escola fica próxima ao morro do preventório, onde há o tráfico de drogas e a segunda com estudantes que vivem em situações precárias e em contexto familiar conflituoso. Segundo Rocha (2016), em ambos os lados temos a violência como barreira ao êxito dos projetos bilíngues implantados.

A Escola Estadual José Carlos Mestrinho - AM

Para discorrermos sobre a experiência no Estado do Amazonas, analisamos o documento intitulado *Proposta Pedagógica e Curricular das Escolas Estaduais de Tempo Integral Bilíngue Português-Francês*, aprovado em 2017.

Parceria da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) com o Corpo de Bombeiros Militar do Amazonas, a Escola Estadual José Carlos Mestrinho é uma unidade de formação em Tempo Integral para estudantes do 1º ao 9º do Ensino Fundamental.

Sobre a localização do estabelecimento, os formuladores do documento informam que

A Escola Estadual José Carlos Mestrinho surgiu entre os bairros da Raiz, Crespo e Japiim, originária de uma invasão de terras, formadas por famílias que vinham do interior tentar uma vida melhor na capital do Amazonas. Esta localidade ficou denominada pelos comunitários de Aterro do Quarenta.

[...] tendo sido oficializado no mesmo Governo pelo Decreto nº 155.264/93 de 08 de março de 1993, denominada Escola Estadual José Carlos Mestrinho, situada a Rua da Paz, nº 31 A, Aterro do Quarenta é vinculada ao Distrito Escolar Sul grupo 09 (AMAZONAS, 2017, p. 9).

Na apresentação, a proposta curricular se coloca em consonância com a LDB de 1996 e os formuladores consideram a aprendizagem de uma língua estrangeira essencial na formação do indivíduo, “pois possibilita o aumento da autopercepção do educando como ser humano e como cidadão participante, é preciso que ela seja vista como componente curricular que tenha

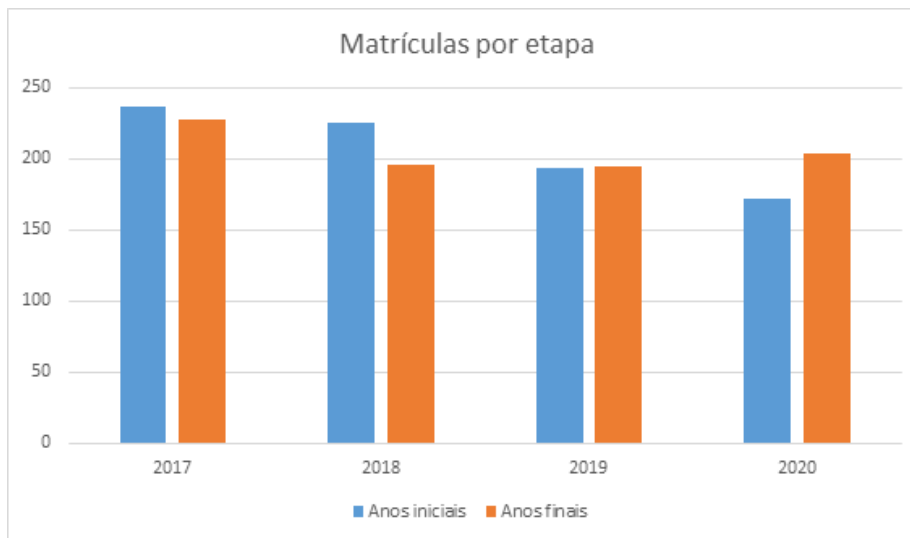
a mesma importância dos outros componentes” (AMAZONAS, 2017, p. 34). Para os elaboradores do projeto, por meio da aquisição de uma língua, atribui-se a garantia de uma aprendizagem significativa e de qualidade para o educando.

Sobre o conceito de educação bilíngue, os formuladores partem da definição dicionarizada de Trask (2004) entendendo como “bilíngue” aquele que tem/fala duas línguas. Ainda de maneira ampla, também destacam os estudos de Hamers e Blanc (2000) os quais compreendem bilinguismo como fenômeno multidimensional, isto é, incidem fatores extralinguísticos, como os aspectos culturais. Nesse prisma, citam ainda os estudos de Valdés e Figueroa (1994) que sugerem, além de fatores como idade, ritmo de aprendizagem, desempenho e proficiência, o desenvolvimento sociolinguístico e os contextos de aquisição de cada língua. Fazem uso ainda dos estudos de Baker (2000, 2001) para destacar a qualidade e eficiência dos estudantes bilíngues em comparação aos indivíduos monolíngues e as perspectivas promissoras nas esferas econômica e política (mercado de trabalho, turismo, transporte internacional, comunicação, tecnologia e educação, por exemplo) para uma pessoa bilíngue. De posse desse aporte teórico, as conclusões dos formuladores mostram que

Em relação ao desenvolvimento da capacidade comunicativa, os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Estaduais de Tempo Integral Bilíngue podem determinar que comunicar-se de forma bilíngue seja uma das garantias concedidas aos educandos, como também **a flexibilidade de pensamento necessária numa sociedade globalizada, onde as relações já não possuem mais fronteiras físicas e, portanto, não devem possuir barreiras de comunicação. Ser “cidadão do mundo” é o que deve ser proporcionado aos educandos, de modo a possibilitar uma flexibilidade linguística para transitar e questionar formas e modos de encarar a vida e as regras de uma sociedade em constante transformação. Portanto, um dos objetivos da Educação Bilíngue deve ser a compreensão de duas ou mais culturas, por permitir ao educando a percepção da cultura dos outros e de si próprio. Para tanto, visa encorajar os educandos a desenvolverem apreciações sobre as riquezas e a diversidade cultural, advindas do conhecimento de outra língua e do desenvolvimento concomitante da língua materna e da estrangeira, assim como atender as necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural** (AMAZONAS, 2017, p. 19-20, grifos nossos).

Podemos notar nesse documento, construído em 2017, os discursos globais emanados pelos Organismos Multilaterais na década de 1990 que atribuíram à globalização sentidos e juízos de valor que requeriam aproximações entre povos de diferentes nações. O processo de unificação imbricado nesses discursos apresenta o ensino bilíngue, como percebemos neste documento, como método capaz de tornar o indivíduo um cidadão do mundo.

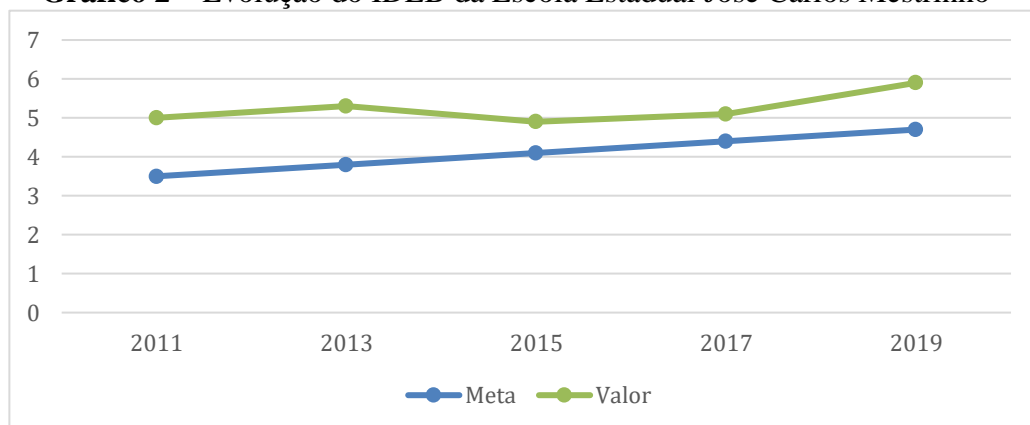
Recorremos à investigação de dados educacionais fornecidos pelo INEP sobre o número de matrículas da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, desde a inauguração do modelo, buscando observar o interesse da comunidade pelo projeto. Para ilustrar, propomos o gráfico abaixo:

Gráfico 01 - número de matrículas no Ensino Fundamental da E.E. José Mestrinho

Fonte: elaboração própria com base no Censo Escolar - INEP (2017, 2018, 2019, 2020).

A variação no número de vagas é um dado que nos instiga, visto que a educação bilíngue é um modelo de ensino apresentado como educação de qualidade. Em tese, deveria haver um interesse maior da comunidade em inserir o estudante em um programa com oportunidades educacionais melhores, se comparadas às instituições com modelo monolíngue, como alguns estudos indicam. Em contrapartida, observamos que houve um decréscimo no número de matrículas.

Sobre o indicador de qualidade, a escola tem ultrapassado a meta estipulada, como nos mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Evolução do IDEB da Escola Estadual José Carlos Mestrinho

Fonte: Censo da Educação Básica.

Vale ressaltar que o indicador de qualidade tem como referência o aprendizado em português e matemática calculados pelo resultado da Prova Brasil e pelo fluxo escolar de

aprovação. O gráfico aponta que mesmo antes de ser uma escola de tempo integral e bilíngue, a instituição já possuía índices acima da meta.

Sobre a carga horária destinada à língua adicional francês, a escola oferta o componente curricular língua francesa, Matemática em Língua Francesa e Ciências em Língua Francesa do 4º ao 9º ano do EF. De posse da matriz curricular, quando nos reportamos ao que está previsto nas DCN (2020), caso entrem em vigor, a escola do Amazonas precisará readequar seu currículo para poder receber a classificação de escola bilíngue, uma vez que não possui o mínimo de trinta por cento de sua carga horária destinada ao currículo ministrado nas duas línguas e não oferta o modelo bilíngue em todas as etapas de seu ensino.

Como é que chega uma coletividade a ser bilíngue? Retornamos ao ponto de partida desta seção com a pergunta de Monteagudo (2012), uma vez que os contextos que expusemos acima nos colocaram diante de concepções, políticas e contextos que versam sobre educação bilíngue.

Nessa seção, nosso objetivo se constituiu na investigação de como se apresenta e quais os sentidos da educação bilíngue na política educacional brasileira. Não poderíamos adentrar na elucidação sem um levantamento sobre os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue para, assim, confrontar com os documentos oficiais, uma vez que há interesses em disputa nos meandros da política educacional.

Apesar do surgimento da educação bilíngue em um período de reivindicação pelos direitos linguísticos de minorias, sua inserção nos espaços escolares perpassou também pela assimilação social e cultural do indivíduo à língua majoritária. Assim, notamos o “ser bilíngue” a serviço da garantia do monolinguismo nacional e, posteriormente, da soberania do capital internacional.

Ao investigarmos o ensino de línguas na política educacional brasileira, foi possível conhecermos as intervenções linguísticas de âmbito federal que foram/estão materializadas nos documentos oficiais e as influências de uma lógica do capital internacional nas escolhas de determinadas línguas. Como língua instrução, apenas a língua portuguesa (exceto aos povos indígenas e à comunidade Surda) é aceita como veículo de comunicação na educação básica, visto que é a língua oficial do país. Como componente curricular, somente a Língua Inglesa e a Língua Espanhola são mencionadas na LDB, sendo a primeira ofertada a partir do sexto ano do EF. A língua adicional como língua de instrução ainda não encontra amparo legal.

Caso haja a homologação das DCN, de posse das experiências dos programas educacionais citados, cada contexto se verá na tarefa de se (re)adequar para receber a denominação de escola bilíngue. Em que pese as definições nessa normatização, percebemos

que o estabelecimento de um mínimo de carga horária e a proficiência dos professores são pontos de atenção, a nosso ver, frágeis nessa legislação. Vimos que nas formas fortes de ensino bilíngue prevalece a imersão em ambas as línguas e isso não é uma tarefa somente da sala de aula, mas de todo o ambiente escolar. De posse dessa compreensão, não pode depender de espaços mínimos no currículo e deve seguir o cumprimento de etapas para um planejamento linguístico exitoso.

Pensando no objeto deste estudo, as discussões tecidas até aqui nos possibilitam problematizar o programa em execução no estado do Amapá, encaminhando-nos ao passo seguinte: identificar a concepção de educação presente no projeto amapaense.

3 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PÚBLICA NA FRONTEIRA FRANCO-BRASILEIRA: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES DE UM PROJETO POLÍTICO-LINGUÍSTICO

De fato, as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas.

(SANTOS, 2018)

A fronteira se configura um território com singularidades típicas provenientes das situações de contato linguístico entre povos distintos. No extremo norte do Brasil, a fronteira Amapá/Brasil e Guiana Francesa/França é um exemplo desta situação de contato e, em suas “idas e vindas” territoriais, estado e departamento desencadearam relações em várias áreas voltadas à implementação de políticas sociais e à difusão de suas línguas. A mais recente trata da implantação de uma escola pública com classes bilíngues na capital do Amapá. A fim de compreendermos os contextos histórico, político, educacional e linguístico do estado que possui a única fronteira franco-brasileira, esta seção está dividida em três subseções.

A primeira subseção descreve o contexto transfronteiriço franco-brasileiro no que diz respeito aos projetos que impulsionaram o ensino da Língua Francesa no lado brasileiro, incluindo a educação bilíngue. Tratamos na segunda subseção de situar o modelo de educação bilíngue no contexto educacional brasileiro mediante recorte temporal 2018-2021, período de inauguração do projeto bilíngue no Amapá até o período dos dados disponíveis, para este estudo, no Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em seguida, apresentamos as análises do texto “Projeto Escola Bilíngue”, reformulado e denominado “Escola com classes bilíngues”, elucidando a conjuntura política, educacional, social e linguística no contexto de sua formulação, a fim de identificar a concepção de educação bilíngue em vigência na capital Macapá.

3.1 A Fronteira franco-brasileira e o ensino da língua francesa no Amapá

Por seu contexto histórico-geográfico regional, a questão fronteiriça impeliu decisões no campo linguístico no estado do Amapá, por meio de uma dinâmica política de cooperação educativa na qual a língua passou a compor um dos eixos estratégicos nessa relação. Diante dessa representatividade, esta subseção explora iniciativas anteriores à escola bilíngue, a fim de auxiliar na compreensão do lugar da língua francesa no contexto educacional amapaense.

Dentre as 27 unidades federativas, um dos estados mais jovens do Brasil, o Amapá possui uma população estimada em 877.613 habitantes³³ distribuídos em uma superfície de 142.470 km (IBGE, 2020). Sua criação remonta aos anos de 1943 como Território Federal do Amapá. Para Silva (2017) foi no contexto de formação e divisão dos traçados territoriais brasileiros que houve a invenção do Amapá como unidade federada, administrada diretamente pela União. A passagem para a condição de estado adveio por meio do Art. 14 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) em 05 de outubro de 1988.

Situado ao norte do continente sul-americano, o Amapá integra o Escudo das Guianas, também chamado de Planalto (ou Platô) das Guianas. Essa região abrange parte do estado do Amazonas (Norte), parte do Pará (Calha Norte) e os estados de Roraima e Amapá. Em solo estrangeiro engloba a Guiana Francesa, o Suriname, a Guiana (inglesa) e parte da Venezuela (PORTO, 2010). O Amapá é o terceiro estado da região Norte com maior índice de desenvolvimento humano (PNUD³⁴, 2017). Em 2010, chegou a ocupar a primeira posição em relação aos demais estados da região Norte. Tal indicador, comparado ao IDH das demais regiões do Brasil, está entre os menores índices do país relativos à qualidade de vida.

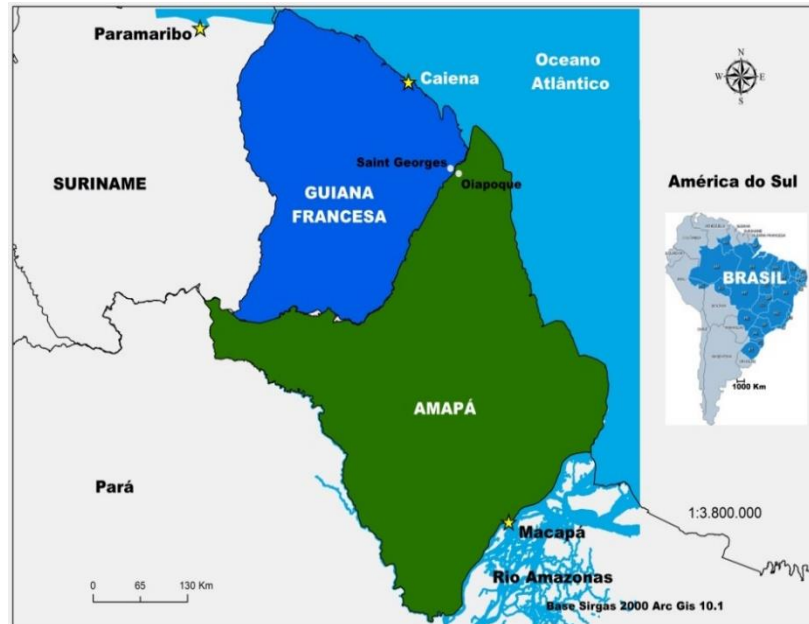
Sobre a fronteira franco-brasileira, a demarcação do limite internacional que separa o Amapá e a Guiana Francesa se distribui ao longo de 730 km. Com a maior fronteira terrestre da França, a Guiana Francesa possui uma área de aproximadamente 83.846 km e a população em torno de 276.128 mil habitantes, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos³⁵ (INSEE, 2018). Geograficamente, o Amapá é um estado isolado do restante de seu país e o departamento francês também.

Figura 3 – Mapa da Fronteira Amapá / Guiana Francesa

³³ Dados do IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap.html>

³⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

³⁵ *Institut National de la statistique et des études économiques*. Analisa e divulga informações sobre a sociedade francesa. Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1294505>



Fonte: Base Cartográfica Sirgas (2017).

Ao norte do estado do Amapá, temos um dos dezesseis municípios, nomeado a partir do rio que representa o limite da fronteira internacional com o território ultramarino europeu: o município de Oiapoque. Segundo dados do IBGE, no último Censo (2010), a cidade de Oiapoque possuía uma população de 20.509 habitantes. Para 2021, estimou-se um aumento para 28.534 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 23.034,392 Km (IBGE, 2020). É o quarto município mais populoso, atrás apenas de Macapá (a capital), Santana e Laranjal do Jarí. Segundo Almeida e Rauber (2017), a cidade de Oiapoque representa o polo regional setentrional do estado e estratégico na relação com o Platô das Guianas.

Para Porto (2010, p. 145), “a fronteira é um sistema construído pelos aspectos histórico, social e econômico, sendo politicamente estabelecida pelas suas relações externas”, e estas reverberam nos contextos locais as influências do capital externo. Machado (2000) define fronteira como frente de expansão na qual coexistem inter-relações entre os diferentes meios, que podem ou não ser territórios distintos. Nos anos de 1990, os discursos globais engendraram a derrubada das fronteiras e a integração das nações, interesses em que a língua foi sendo inserida (WOOD, 2006; SANTOS, 2018; HAMEL, 2020).

O território amapaense viveu essas transformações. À época da ideologia do monolinguismo, as políticas públicas no Amapá serviam aos interesses da Defesa Nacional. Do século XVI ao XIX, o contato entre Brasil e França se deu por meio de uma disputa entre Portugal (depois Brasil) e França. No centro desse conflito havia as terras que hoje compõem a

Guiana Francesa (Coletividade Territorial de Ultramar)³⁶ e o Amapá (estado da República Federativa Brasileira). Já no século XX, os países e suas fronteiras foram chamados a cessar as disputas territoriais, iniciando um período de abertura de outras fronteiras, no campo político, econômico e educacional, por exemplo.

Segundo Ferreira da Silva (2009), o projeto de cooperação entre Amapá e Guiana Francesa iniciou com visitas oficiais em 1964, mas foi em 1985 que se lançou de fato um projeto França-Brasil. A partir desta ação, o conselho regional da Guiana inaugurou visitas pontuais ao Brasil com o objetivo de sensibilizar as populações das regiões Norte e Nordeste a estreitarem as relações com o lado francês.

Em novembro de 1997, durante o encontro entre os presidentes da França, Jacques Chirac e do Brasil, Fernando Henrique Cardoso em Saint-Georges, às margens do rio Oiapoque, as bases da cooperação entre Guiana e Amapá, França e Brasil, Mercosul e União Europeia foram lançadas. Nessa ocasião, seis eixos prioritários foram definidos: pesquisa e desenvolvimento tecnológico; energia e transporte; desenvolvimento sustentável; saúde; educação, cultura e esportes (DAY, 2016, p. 49).

Esse novo movimento de incentivo à cooperação entre países pode ser pontuado como consequência dos novos rumos trazidos pela globalização nos anos de 1990, período em que as fronteiras foram impulsionadas a estabelecerem relações mais estreitas na seara política. Nesse percurso, ações de organismos internacionais e empresas transnacionais buscaram disseminar suas recomendações no rol de políticas e programas educacionais (PORTO, 2010; EVANGELISTA, 2013).

A problemática em torno de uma visão global de políticas advindas do eixo internacional contrastava com os contextos locais. No arco Norte, a única fronteira que interliga uma região da América do Sul à Europa, a fronteira franco-brasileira, possui uma relação marcada por desafios multidimensionais desde o início da cooperação transfronteiriça entre França e Brasil (SILVA; GRANGER, 2016).

No campo educacional, várias ações objetivaram a aproximação entre os dois lados da fronteira, colocando o ensino da língua (de cada lado) como caminho para estreitar a relação bilateral. Do lado amapaense, o ensino da língua francesa foi incentivado na cooperação transfronteiriça por meio da formação, da expansão de instituições de ensino e da língua.

Em seus estudos, Day (2016) discorre sobre as ações voltadas ao ensino da Língua Francesa no Amapá. Primeiramente, segundo a pesquisadora, a formação docente foi o foco de atenção do lado brasileiro, uma vez que não havia professores habilitados para atuarem como professores de Língua Francesa. Após a constituição de um grupo piloto, a formação foi iniciada

³⁶ Uma das nove Regiões Ultraperiféricas (RUP's) que estão distantes da União Europeia, mas fazem parte dela.

na Guiana Francesa e seguiu, em 1998, para parceria com as universidades, objetivando inserir o Francês Língua Estrangeira (FLE) nas escolas públicas do Amapá. As instituições de ensino superior que participaram foram a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Federal do Pará.

Com vistas a expandir o número de aprendizes de francês, em 1999, houve a abertura do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), responsável por atender aproximadamente dois mil estudantes em seu primeiro ano³⁷. No mesmo ano de criação do Centro, o governo estadual assinou um acordo com um grupo de professores franceses aposentados (*Groupement des Retraités Éducateurs Sans Frontières - GREF*) para dar continuidade à formação dos professores de Francês do Amapá, por meio de cursos de aperfeiçoamento.

Em 1999, destacamos ainda a criação da Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP), entidade civil sem fins lucrativos, filiada à Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF), que congrega os professores de todo o estado assegurando e promovendo a formação continuada, o intercâmbio de experiências e a promoção do ensino do FLE.

Ao final de 2002, a oferta da disciplina Língua Francesa nas escolas do Amapá estava concretizada com mais de 100 professores formados através da parceria entre governo e universidades. Além disso, houve a promoção de intercâmbios pedagógicos e linguísticos, visando esse aprimoramento (DAY, 2016).

A partir de 2003, o Colegiado de Letras da UNIFAP passou a ofertar a licenciatura em Letras-francês³⁸. Em 2007 foi criado e implantado no Campus Norte (no município de Oiapoque) o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para formar professores para as escolas indígenas do estado. Com a ampliação do Campus e o contexto fronteiro, em 2013, o campus Norte foi transformado em Campus Binacional, onde passou a ser ofertado mais sete novos cursos, dentre eles o de Letras-francês. Ressaltamos que na oferta de disciplinas, no site do referido curso, há disciplinas voltadas para o estudo da língua e literatura francesa/literatura francófona, mas não encontramos referência a alguma disciplina voltada à educação bilíngue.

³⁷ Em 1999, estive entre os primeiros alunos contemplados com o curso livre gratuito de Língua Francesa com duração de três anos e meio no CELCFDM. Cursava a oitava série do ensino fundamental na antiga Escola Integrada de Macapá, localizada no centro da capital. O processo de seleção foi baseado no boletim escolar dos estudantes. Lembro-me do contentamento que foi para mim e minha família, pois meus pais viajavam com frequência à Guiana Francesa e, em contato com essa língua estrangeira, sempre houve o interesse em aprendê-la em uma instituição formal.

³⁸ Em 2003 foi o ano de minha entrada no curso de graduação em Letras-francês da Universidade Federal do Amapá, ano de implantação da habilitação em Língua Francesa.

Atualmente, as instituições de educação superior que formam profissionais para atuarem como professores de francês no Amapá são: Universidade Federal do Amapá (campus Marco Zero e Binacional), Universidade do Estado do Amapá (campus Macapá) e Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP (Macapá). Outros estabelecimentos como o Instituto Federal do Amapá – IFAP (Macapá e Oiapoque), Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (Macapá) e Centro Cultural Franco Amapaense (Macapá) ofertam cursos livres de formação inicial e continuada para aprendizes e professores de Língua Francesa.

Pereira (2009) mostrou que, em relação ao número de falantes, o francês ocupa a maior posição no município de Oiapoque por sua representação utilitária em contexto fronteiriço de línguas em situação de contato. Nas conclusões de Silva (2017), a fronteira Brasil-Guiana Francesa não recebe a mesma valorização que o Governo Federal atribui às fronteiras do Sul, uma vez que “as políticas linguísticas adotadas pelo Estado pouco têm beneficiado a comunidade fronteiriça” (SILVA, 2017, p. 635). Para Silva e Rückert (2006, 2007), a concentração demográfica urbana está nos municípios de Macapá e Santana. Em contraponto, a fronteira possui áreas pouco ocupadas pela distância, pela dificuldade de acesso ou pela existência de áreas protegidas. Por isso, os autores concluíram que esses dois municípios concentram o foco nas estratégias projetadas para a fronteira setentrional, apesar da proximidade da cidade de Oiapoque com o Platô das Guianas.

Nesses desafios multidimensionais da região fronteiriça, o contexto sociolinguístico carece de ações no eixo educacional e observamos que a capital Macapá concentra os projetos que poderiam beneficiar as situações de contato linguístico no município de Oiapoque.

Nesse olhar aproximado sobre o contexto fronteiriço, buscamos realizar um levantamento sobre os dados educacionais do município de Oiapoque para um panorama sobre o contexto educacional da região. Para construí-lo, atentamos para quatro indicadores: a média de alunos por turma (2018-2021), a adequação da formação docente (AFD, 2020, 2021), o indicador de nível socioeconômico³⁹ (INSE, 2019) e a taxa de aprovação (2018-2020).

Na escolha desses indicadores, levamos em consideração, para o primeiro, o número de discentes por turma, cursando os anos iniciais do EF nas escolas públicas estaduais da área urbana. Na adequação da formação docente (AFD), apesar da Nota Técnica nº 020/2014 – INEP elencar cinco categorias de AFD, nesta pesquisa, consideramos três grupos que julgamos

³⁹ Esse indicador foi inserido em 2014 e representa a média do nível socioeconômico dos estudantes distribuídos em 7 (sete) níveis, sendo o sete o mais alto. Por meio desse indicador, observa-se o contexto socioeconômico dos estudantes, através do Questionário do Estudante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir de três componentes: renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais. Em suma, é uma combinação entre escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços. (INEP, 2019).

necessários à proposição do panorama. Nomeamos de: **grupo A** - o percentual de docentes com formação superior em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; **grupo B** - docentes com formação superior em licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; e **grupo C** - docentes sem formação superior. Consideramos os dados educacionais a partir de 2020, pois foi o ano em que o censo escolar passou a denominar de forma específica a disciplina Língua Estrangeira⁴⁰ para alguns idiomas, especificamente a formação dos docentes em Letras-francês, Letras-inglês e Letras-espanhol. De posse da seleção dos grupos, concentramo-nos na coleta dos dados, seguindo os mesmos critérios do primeiro indicador. No indicador de nível socioeconômico⁴¹ (INSE, 2019), buscamos dados para um panorama da realidade social de escolas e redes de ensino, pois o INSE é utilizado como parâmetro na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas voltadas à educação. Para esse indicador, coletamos a média ponderada do INSE, considerando a dependência administrativa estadual e localizações urbana e rural. Ao analisarmos a taxa de aprovação, no período de 2018 a 2020, consideramos os mesmos filtros dos dois primeiros indicadores. Representamos esse levantamento no quadro síntese.

Quadro 8 - Oiapoque: Média de alunos por turma nos anos iniciais do EF das escolas públicas municipais da área urbana (2018, 2019, 2020, 2021); Adequação da Formação Docente, anos iniciais do EF das escolas públicas municipais da área urbana (2020); indicador de nível socioeconômico (INSE, 2019), anos iniciais do EF das escolas públicas municipais da área urbana e rural; e Taxa de Aprovação (2018, 2019, 2020), anos iniciais do EF das escolas públicas municipais da área urbana.

Ano	Média de alunos por turma por ano (Anos Iniciais)				Adequação da Formação Docente por grupos (%)			Média INSE (2019)	Taxa de Aprovação (%)		
	1°	2°	3°	4°	A	B	C	Municipal	1°	2°	3°
2018	21,4	21,1	21,2	20,7	-	-	-	-	96,3	96,4	62,6
2019	19,8	22,3	22,3	20,2	-	-	-	4,60	96,8	97,3	68,8

⁴⁰ Atualização da metodologia de cálculo do Indicador de Adequação da formação docente considerando a nova classificação de cursos superiores (Cine Brasil) - Nota Técnica ° 1/2021/ CGCQTI/DEED. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>

⁴¹ Esse indicador foi inserido em 2014 e representa a média do nível socioeconômico dos estudantes distribuídos em 7 (sete) níveis, sendo o sete o mais alto. Por meio desse indicador, observa-se o contexto socioeconômico dos estudantes, através do Questionário do Estudante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir de três componentes: renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais. Em suma, é uma combinação entre escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços. (INEP, 2019).

2020	19,1	20,1	20,0	20,5	59,6	0,1	15,4	-	99,4	98,6	93,4
2021	21,4	20,2	20,4	21,0	58,3	13,9	26,8	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Censo da Educação Básica (INEP, 2018, 2019, 2020, 2021).

Considerando o período a partir da inauguração do modelo bilíngue no estado do Amapá (objeto deste estudo), os dados educacionais do município de Oiapoque (**Quadro 8**) mostram que a maior média de alunos por turma (22,3) foi registrada em 2019. A relação adequada entre o número de alunos e o professor não foi definida na LDB de 1996, apenas é mencionado no Art. 25 que esse assunto será um objeto permanente das autoridades responsáveis, cabendo a cada sistema de ensino estabelecer parâmetros. Há o Projeto de Lei n.º 4731/12 (alteração na LDB), que segue em tramitação em caráter conclusivo na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, que fixa em 25 o máximo de alunos nos dois primeiros anos do EF e 35 nos demais anos. O projeto já foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara de Deputados. Se a legislação já estivesse em vigência, as escolas públicas que ofertam os anos iniciais do EF na cidade de Oiapoque estariam dentro do limite estabelecido.

Sobre a adequação da formação docente, Oiapoque apresenta mais de cinquenta por cento (59,6) de seu quadro docente com formação superior na mesma área que leciona. Em 2021, houve um decréscimo (58,3) no grupo A. No grupo C, percebemos o inverso: um aumento de mais de 10% no número de docentes sem formação em ensino superior, ao relacionarmos o ano de 2020 (15,4) com 2021 (26,8). Isso poderá refletir na (não) oferta do ensino de línguas estrangeiras no primeiro segmento do EF, uma vez que sem professores habilitados não há como abrir a oferta do componente.

Sobre a média ponderada do INSE, o índice do município de Oiapoque (4,60) conclui que os estudantes estão em condições socioeconômicas dentro do nível IV o qual corresponde aos estudantes com pai/mãe/responsável com ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo, possuindo computador, mesa de estudos e carro, por exemplo.

Em relação à taxa de aprovação no período de 2018 a 2020, notamos que no 1º ano do EF o maior percentual (99,4) foi registrado no ano de 2020. O mesmo aconteceu com o 2º ano, obtendo sua maior taxa de aprovação (98,6), assim como o 3º ano (93,4), em 2020.

Em nossa visão, o contexto educacional gerado nos coloca diante da compreensão de alguns aspectos estruturais, formativos, sociais e qualitativos das escolas públicas que ofertam os anos iniciais no município de Oiapoque, possibilitando-nos conhecer o contexto fronteiriço.

Sobre a habilitação de professores em Língua Estrangeira, em se tratando da oferta desse componente curricular, tanto no Oiapoque quanto em outros municípios do estado do Amapá, há a possibilidade de um decréscimo no número de docentes de Língua Francesa. Na segunda seção, expusemos as alterações nos artigos 26 e 35 da LDB provocadas pela Lei 13.415/2017, mencionando a oferta da Língua Inglesa como componente curricular nos anos finais do EF e obrigatório no EM, decisão que tem ocasionado um contexto de incertezas quanto à oferta Língua Francesa nas escolas públicas do Amapá.

Nosso lugar de fala nos fez vivenciar momentos de tensão na carreira docente. Como membro da diretoria da APROFAP (2018-2020), a partir da implementação da nova BNCC, vimos o descaso com os docentes de Língua Francesa e a rapidez com que o estado, por meio de sua Secretaria de Educação, promovia cursos e reuniões para implementação da nova base, excluindo disciplinas que atendiam demandas locais, como a oferta do FLE. A partir de 2018, a diretoria e os membros associados organizaram uma expressiva mobilização local, contrária à legislação federal, denominada #FicaFrancêsAP⁴². Inspirada no movimento “#ficaespanhol”, a iniciativa dos membros da Associação dos Professores de Francês do Amapá objetivou alcançar um amplo debate pela permanência da oferta da Língua Francesa no currículo das escolas públicas do estado. Dentre as ações, o movimento contribuiu no mapeamento dos professores do estado, na mobilização para contribuição dos profissionais da área na consulta pública ao Referencial Curricular Amapaense de Língua Francesa, assim como no encaminhamento do documento ao Conselho Estadual de Educação do Amapá, o qual emitiu parecer favorável à oferta preferencial da Língua Francesa nas escolas públicas do estado, publicado no Diário Oficial de n.º 7.631, de 22 de março de 2022.

Explorando os dados educacionais disponíveis pelo Censo Escolar (2018 a 2020), a fim de se obter um levantamento do contexto educacional da oferta das Línguas Estrangeiras no Amapá, investigamos o quantitativo de escolas públicas estaduais que ofertaram o componente curricular Língua Estrangeira-Francês no Brasil e no Amapá. Incluímos na tabulação, o número de escolas que ofertaram a Língua inglesa e a Língua Espanhola. Concentramos a geração dos dados no EF, visto que é o segmento deste estudo. Os dados foram obtidos mediante solicitação junto aos canais de comunicação do INEP, por meio do FALA.BR, devido a nossa dificuldade de acesso aos microdados. De posse das informações, construímos a seguinte tabela:

⁴² As ações da referida entidade civil sobre este assunto podem ser acompanhadas na página: <https://www.facebook.com/aprofap.brasil>

Tabela 2 - Brasil e Amapá: número de escolas públicas estaduais de ensino fundamental que ofertaram a Língua Francesa, a Língua Inglesa e a Língua Espanhola, no período de 2018 a 2020.

Ano	Unidade Geográfica	(A) Total de escolas públicas estaduais de EF que ofertaram uma das três línguas	(B) Total de escolas que ofertaram Francês	Relação % (A-B)	(C) Total de escolas que ofertaram Inglês	Relação % (A-C)	(D) Total de escolas que ofertaram Espanhol	Relação % (A-D)
2018	Brasil	19.594	135	0,7	17.913	91,4	1.546	7,9
	Amapá	220	107	48,6	88	40,0	25	11,4
2019	Brasil	19.541	132	0,7	17.948	91,8	1.461	7,5
	Amapá	234	118	50,4	96	41,0	20	8,6
2020	Brasil	20.168	143	0,7	17.373	86,1	2.652	13,2
	Amapá	292	128	43,9	138	47,2	26	8,9

Fonte: elaboração própria a partir dos dados disponíveis no Censo Escolar de 2018 a 2020 (INEP/DEED).

Os dados da tabela 2 revelam que no ano de 2018, do total de 19.594 escolas públicas estaduais de EF que ofertaram um dos três componentes curriculares no Brasil, 135 (0,7%) ofertaram a Língua Francesa em sua matriz curricular, 17.913 (91,4%) ofertaram a Língua Inglesa e 1.546 (7,9%) ofertaram a Língua Espanhola. Quando olhamos para os dados do estado do Amapá, as posições das Línguas Francesa e Inglesa se invertem. Das 220 escolas estaduais que ofertaram uma das três Línguas Estrangeiras, 107 (48,6%) ofereceram o componente curricular Língua Estrangeira-francês, enquanto que 88 (40%) a Língua Inglesa e 25 (11,4%) o Espanhol.

Em 2019, as três línguas estrangeiras contabilizaram um total de 19.541 escolas públicas estaduais no Brasil, sendo que o Inglês permaneceu como Língua Estrangeira mais ofertada (91,8%), enquanto que o Espanhol (7,5%) e o Francês (0,7%) foram inseridos em poucas escolas. No plano estadual, o Francês (50,4%) e o Inglês (41,0%) são os componentes mais ofertados no ambiente escolar, seguidos do Espanhol (8,6%).

No levantamento do ano de 2020, em um total de 20.168 escolas públicas estaduais do Brasil, percebemos uma diminuição no percentual de escolas que ofertaram a Língua Inglesa (86,1%) e uma reação da Língua Espanhola (13,2%). A Língua Francesa se manteve no mesmo índice (0,7%), mas, em números, tem apresentado um aumento se compararmos os anos de 2018 (eram 135 escolas), 2019 (132 escolas) e 2020 (143 escolas). Nos registros do Amapá, em 2020, de um total de 292 escolas que ofertaram uma das três línguas, 128 (43,9%) incluíram o componente curricular Língua Estrangeira-francês, 138 (47,2%) a Língua Inglesa e 26 (8,9%) a Língua Espanhola.

No plano estadual, no período de 2018 a 2020, os números têm revelado um aumento de escolas que ofertaram a Língua Francesa. Por outro lado, em termos percentuais, houve um decréscimo no percentual de escolas que ofertaram o Francês, mostrando que a oferta das outras línguas tem sido ampliada.

São dados que indicam, apesar das medidas impositivas na política educacional, que o estado do Amapá, fronteira com o território francês, tem um contexto educacional e linguístico diferenciado. O Inglês é maioria absoluta no contexto nacional, porém no contexto local o mesmo não acontece, demonstrando um equilíbrio entre a oferta do Inglês e do Francês. Em contrapartida, na construção do Referencial Curricular Amapaense, apenas a Língua Inglesa havia sido inserida.

Desde a homologação da Lei 13.415/2017, a língua inglesa é mencionada como língua franca (interesses da mundialização do capital). Isso explicaria sua hegemonia no contexto nacional. O mesmo não foi observado no contexto local, porém, observa-se uma elevação na oferta da Língua Inglesa, demonstrando que houve esforços concentrados em atender à demanda nacional de implementação da BNCC. A questão é que, como vimos, o Art. 26 da LDB prevê a complementação da base comum por uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Essa parte diversificada tem sido requerida por movimentos sociais, como foi o caso da APROFAP no Amapá.

No âmbito nacional, por conta dessa medida impositiva, professores de espanhol reuniram forte mobilização de profissionais da área, que resultou na construção do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados de n.º 3839/2019 (apensado ao PL 1580/2019), versando sobre nova alteração na LDB/1996, incluindo a obrigatoriedade da oferta do Espanhol nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Tal ação ensejou a criação de um novo movimento nacional, agora em defesa do Plurilinguismo⁴³ (Movimento a favor da Educação Plurilíngue - MOVEPLU), com a presença de professores e estudantes de outras línguas, grande maioria da língua francesa.

Perante as normativas estabelecidas de âmbito federal, na contramão da política educacional brasileira, o Projeto Escola Bilíngue do Amapá foi lançado se mostrando mais uma ação que deve manter a expressividade no número de estudantes com o interesse no ensino-

⁴³ Passamos a integrar o movimento em 31 de setembro de 2021, acompanhando a tramitação do projeto de Lei a favor do Espanhol. O MOVEPLU formalizou sua primeira reunião em 23 de novembro do mesmo ano, pensando em frentes em cada região do país para ajudar mais ativamente em um movimento que resgate a autonomia dos contextos locais na escolha da Língua Estrangeira a ser ofertada, conforme redação original da LDB de 1996.

aprendizagem da Língua Francesa no estado. A próxima subseção apresenta o modelo inaugurado no Amapá e seu contexto de implementação.

3.2 O modelo bilíngue português-francês e a Educação Básica: quais contextos?

Nas dissonâncias entre as políticas educacionais em nível nacional e local, inaugurou-se (em 2018) a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva, instituição escolhida para a execução do projeto intitulado *Escola Bilíngue do Estado do Amapá* (2017) que foi modificado para *Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá* (2019). Trata-se de uma instituição vinculada à administração estadual e localizada na área urbana de Macapá, capital amapaense. Nesta subseção, antes de adentrarmos nas análises dos documentos, haja vista que eles não possuem um estudo sociolinguístico de partida, apresentamos o contexto social do estabelecimento de ensino que executa o projeto, incluindo dados educacionais da instituição confrontados com indicadores no âmbito nacional, regional, estadual e local, a fim de compreender o modelo bilíngue dentro do contexto educacional que o rege.

Criada em 06 de fevereiro de 2018, por meio do Decreto de n.º 0314/2018 do Governo do Estado do Amapá (GEA), a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva (EEPMMSS) oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e está localizada na rua 12, s/n, lote 01 da quadra 18 do Residencial Macapaba, conjunto habitacional de moradia popular situado na zona Norte da cidade de Macapá-AP. Em 22 de agosto do mesmo ano, a instituição de ensino foi credenciada pela Portaria de n.º 180/2018 de sua mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP).

Figura 4 - Frente da Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva

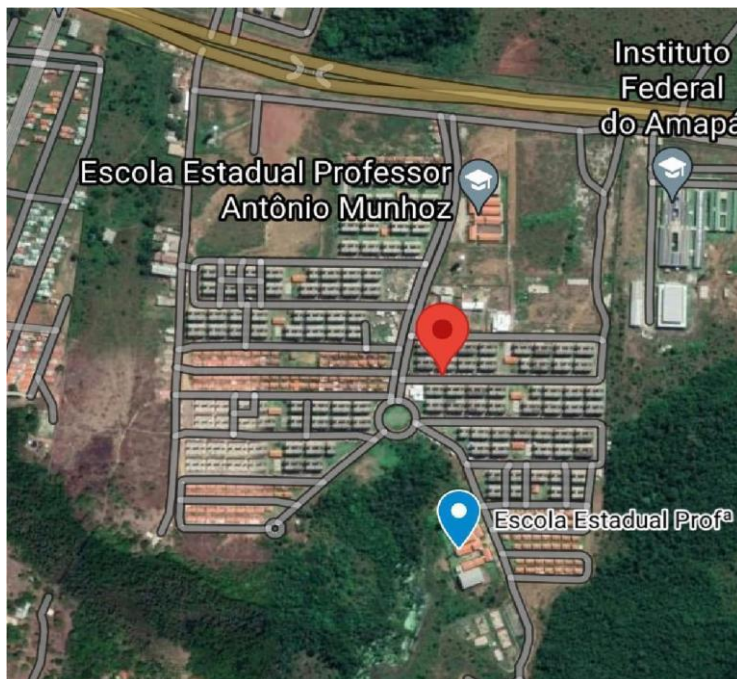


Fonte: Blog de Notícias Seles Nafes (2018).

Dar continuidade ao fortalecimento das relações estabelecidas entre Amapá/Brasil e Guiana Francesa/França, por meio da Embaixada da França e do Rectorat da Guiana. Assim, noticiou-se a implantação da educação bilíngue português-francês no estado do Amapá. No texto imagético (**figura 4**) temos a presença das bandeiras na fachada da EEPMMSS como símbolo dessas relações bilaterais e da presença do lado francês na instituição. Destacamos a ausência da bandeira da Guiana Francesa nesse contexto, visto que a proximidade territorial é vivenciada com esse departamento.

Os estudos de Santos e Moura (2019) nos permitem elucidar a conjuntura social da EEPMMSS. O Residencial Macapaba possui um total de 4.366 unidades habitacionais e a escola fica localizada atrás das unidades destinadas à moradia. Abaixo, apresentamos um mapa do conjunto habitacional e a localização da Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva (localizador em azul).

Figura 5 – Mapa do conjunto habitacional Residencial Macapaba



Fonte: Google Maps (2021).

O Residencial Macapaba foi construído por meio de recursos do *Programa Minha Casa Minha Vida II*, com contrapartida do Governo do Estado do Amapá. O quantitativo de famílias atendidas pelo programa federal chega a ser maior que vários municípios do estado, atrás apenas da capital Macapá e dos municípios de Santana e Laranjal do Jarí. Segundo Santos e Moura,

o terreno do conjunto foi adquirido pelo Governo do Estado do Amapá e depois repassado para o Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) com uma dimensão de 1.039.353,00 m [...]. De acordo com informações obtidas na SEINF, órgão estadual responsável pela coordenação do projeto habitacional, na definição da localização do conjunto utilizaram-se dados do Instituto de Meio Ambiente do Amapá (IMAP) sobre as áreas com potencial para loteamentos. E, após diversos estudos, na área conhecida como Retiro dos Atalhos, foram identificadas as condições adequadas para a execução de um empreendimento da magnitude que se propunha o Residencial Macapaba (SANTOS; MOURA, 2019, p. 11).

Assim, o Residencial Macapaba se configurou em “um projeto habitacional para atender às funções sociais de uma cidade, principalmente, em relação à educação, à saúde, à segurança, ao transporte e acesso ao trabalho, além de moradia” (SANTOS; MOURA, 2019, p. 208). Diante da grandeza do projeto, previu-se a construção de vários prédios para o funcionamento das instituições sociais capazes de atender às demandas da própria comunidade.

Para a área educacional foi prevista a construção de cinco escolas, no entanto, há apenas duas em funcionamento: uma para os anos iniciais (a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva) e outra para os anos finais e ensino médio (Escola Estadual Professor Antônio Munhoz Lopes). Para Santos e Moura (2019), em relação ao serviço educacional, apenas dois equipamentos públicos não têm sido suficientes para atender à demanda do número de

moradores do conjunto habitacional. Segundo as autoras, há escolas em bairros próximos, porém, não são capazes de receber novos alunos.

Outro aspecto considerado pelas pesquisadoras é a distância do conjunto em relação aos outros bairros, principalmente se comparado ao centro da cidade. Santos e Moura (2019) pontuam a dificuldade de deslocamento dos moradores que necessitam da utilização de transporte coletivo local, problemática vivenciada em toda a capital, pois o número de veículos não é capaz de atender à demanda dos usuários. São reflexões que nos trazem o conhecimento acerca do contexto social da EEPMMSS.

Considerando indicadores da Educação Básica fornecidos pelo INEP, um indicador que nos auxilia no panorama desse contexto social dos estudantes, é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). Na tabela abaixo, temos a média ponderada do INSE, considerando a dependência administrativa estadual e localizações urbana e rural. Na coluna ao lado, temos a média do INSE da dependência administrativa estadual apenas da área urbana.

Quadro 9 – Brasil, Região Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS: média ponderada do indicador de nível socioeconômico (INSE).

Unidade geográfica	Média ponderada do Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos do estrato da Unidade Federativa no âmbito estadual	Média ponderada do Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos do estrato da Unidade Federativa no âmbito estadual e na localização urbana/ capital	Classificação por níveis (combinação entre escolaridades dos pais e a posse de bens e serviços)
Brasil	4,89	5,07	-
Norte	4,49	-	-
Amapá	4,58	4,75	Nível III
Macapá	4,70	4,74	Nível IV
EEPMMSS	-	4,34	Nível III

Fonte: elaboração própria com base no Censo da Educação Básica (INEP, 2019).

Com os dados do INEP (2019), através da medida do nível socioeconômico, podemos notar que na média que considera todas as redes de ensino estadual, o Brasil (4,89) tem média superior ao Norte (4,49), ao Amapá (4,58) e à Macapá (4,70). Na média que considera apenas as escolas da área urbana, a média nacional (5,07) também se mostrou superior. Na descrição dos níveis socioeconômicos, o Amapá se encontra no nível III (entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE). Levando em consideração a maioria dos estudantes, o terceiro nível corresponde àqueles com pai/mãe/responsável com ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo, que não possuem computador, carro e garagem, por exemplo. A EEPMMSS também está descrita nesse nível, pois alcançou média de

4,34. Um nível acima (até meio desvio-padrão) está a capital Macapá (4,74), com estudantes com pai/mãe/responsável com ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo, possuindo computador, mesa de estudos e carro.

No que tange ao contexto educacional, instigou-nos obter informações da instituição, usando como parâmetros alguns indicadores adotados para avaliar os sistemas de ensino do Brasil. Por ser uma escola pública administrada pelo governo estadual, a EEPMMSS está sujeita à legislação e à avaliação que regem as classes comuns. Assim, realizamos um levantamento considerando indicadores da Educação Básica fornecidos pelo INEP, a partir da inauguração da EEPMMSS, em 2018. Para construir um panorama, atentamos para três indicadores, os mesmos utilizados no levantamento sobre o município de Oiapoque: a média de alunos por turma, a taxa de aprovação e adequação da formação docente (AFD).

Propondo uma investigação a partir da totalidade, investigamos a média de alunos por turma (classes comuns) das escolas públicas estaduais da zona urbana do Brasil, da região Norte, do estado do Amapá, da capital Macapá e da EEPMMSS (classes bilíngues), a fim de conhecer a média de estudantes nos anos iniciais do EF. Na tabulação dos dados, consideramos o período de 2018 a 2021, disponíveis no Censo da Educação Básica do INEP.

Quadro 10 - Brasil, Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS: média de alunos por turma no 1º, 2º, 3º e 4º anos iniciais do EF, das escolas públicas estaduais localizadas na área urbana (no período de 2018 a 2021).

Média de alunos por turma																				
Ensino Fundamental – Anos Iniciais (somente do 1º ao 4º ano)																				
	1º Ano					2º Ano					3º Ano					4º Ano				
	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS
2018	22,3	21,5	19,0	22,2	39,6	22,9	22,9	19,3	22,5	35,2	23,6	24,4	18,9	22,1	37,3	23,8	24,8	20,2	23,5	37,4
2019	22,5	21,2	18,9	21,7	40,0	23,3	23,0	20,4	23,1	39,2	23,7	24,4	19,7	23,0	36,2	23,7	24,4	20,9	24,3	40,0
2020	22,4	21,2	18,8	22,3	35,5	23,3	23,1	20,1	23,9	38,0	23,9	24,4	19,9	24,2	38,0	23,8	24,3	19,9	23,2	37,2
2021	22,9	22,6	24,4	25,4	34,0	23,7	24,6	26,0	26,7	36,8	24,1	25,8	26,5	27,7	37,5	24,8	26,9	27,5	29,5	37,0

Fonte: elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo Censo da Educação Básica (INEP, 2018, 2019, 2020, 2021).

Podemos observar que na coluna destinada ao 1º ano do EF, no período de 2018 a 2021, a maior média de alunos por turma da EEPMMSS (40,0) foi registrada em 2019. Já nas classes comuns do Brasil (22,9), da região Norte (22,6), do Amapá (24,4) e de Macapá (25,4) a maior média de alunos por turma foi no ano letivo de 2021.

Quando analisamos a média de alunos por turma no 2º ano do EF, verificamos que o ano de 2019 também registrou o maior indicador (39,2) da EEPMMSS. No que diz respeito ao levantamento sobre o Brasil (23,7), Norte (24,6), Amapá (26,0) e Macapá (26,7), essas áreas geográficas permaneceram com suas maiores médias de alunos por turma no ano de 2021.

Na coluna que corresponde aos dados do 3º ano, a EEPMMSS apresentou a maior média (38,0) no ano de 2020. As médias em nível nacional (24,1), regional (25,8), estadual (26,5) e local (27,7) continuaram registrando os maiores índices em 2021.

A EEPMMSS apresenta a maior média de alunos por turma no 4º ano do EF (40,0) no ano de 2019, período em que ainda não oferecia o modelo bilíngue para esse nível de ensino. Em 2021, registrou a menor média (37,0) e já havia a oferta de classes bilíngues (destaques em laranja). Já os levantamentos da média de alunos por turma do Brasil (24,8), do Norte (26,9), do estado do Amapá (27,5) e da cidade de Macapá (29,5) permaneceram registrando a maior média em 2021.

Esse quantitativo de estudantes por classe (**Quadro 10**) é um ponto de atenção a ser considerado. Uma instituição com classes numerosas, bilíngues ou não, opõe-se aos critérios necessários à garantia de ensino de qualidade apregoada pela visão crítica, no que tange à redução de alunos por turma, um dos assuntos debatidos por movimentos a favor da educação desde 1970 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A média de alunos da EEPMMSS indica um grande número de discentes sobre a responsabilidade de uma única unidade escolar, somando-se a isso os desafios do contexto social e de implantação de um modelo bilíngue na comunidade. Apesar do número elevado de alunos da EEPMMSS, em comparação com as outras unidades geográficas, estar vinculado ao número mínimo de unidades escolares previstas para o Residencial Macapaba, consideramos que é um fator que requer a máxima atenção e resolução, já que pode interferir para o êxito do projeto proposto. Como vimos na primeira seção, o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, desde o surgimento do método direto no ensino de línguas, já orientava que, para uma abordagem centrada na oralidade, as classes deveriam ter de 15 a 20 alunos (LEFFA, 1999).

Outro dado que consideramos no levantamento do Censo da Educação Básica parametriza o rendimento escolar. Sobre os resultados contidos nesse indicador, analisamos a

taxa de aprovação⁴⁴ registrada no período de 2018 a 2020 das escolas estaduais da zona urbana do Brasil, da região Norte, do estado do Amapá e da EEPMMSS. Vale ressaltar que os dados do ano de 2021 ainda não estavam disponíveis para este indicador no momento da coleta. O percentual de aprovação por ano está detalhado no quadro abaixo:

Quadro 11 – Brasil, Região Norte, Amapá, Macapá e Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva: taxa de aprovação, nas escolas públicas estaduais da área urbana, no período de 2018 a 2020.

Taxa de Aprovação (%)															
Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1º ao 3º ano)															
Ano	1º Ano					2º Ano					3º Ano				
	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS
2018	98,8	98,5	98,3	98,0	97,9	98,8	97,8	99,2	99,4	99,4	92,1	85,5	82,9	83,3	77,9
2019	99,1	99,0	98,5	98,4	95,5	99,0	98,3	98,4	98,2	97,4	92,8	86,9	81,8	80,8	79,7
2020	98,9	99,6	99,8	99,9	100	99,1	99,0	99,7	99,8	100	98,5	98,9	99,6	99,6	99,6

Fonte: elaboração própria com base no Censo da Educação Básica (INEP, 2018, 2019, 2020).

Observando a coluna destinada ao 1º ano do EF, notamos que a EEPMMSS registrou sua maior taxa de aprovação (100%) em 2020. No Brasil, a maior taxa (99,1) foi no ano de 2019. Já o Norte (99,6), o Amapá (99,8) e Macapá (99,9) registraram a maior taxa de aprovação também em 2020. No 2º ano do EF, a maior taxa de aprovação (100%) da EEPMMSS também foi registrada em 2020, bem como nos âmbitos federal (99,1), regional (99,0), estadual (99,7) e local (99,8). Ao observarmos os dados do 3º ano do EF, a EEPMMSS também apresentou sua maior taxa (99,6) no ano de 2020. O mesmo ocorreu com o Brasil (98,5), o Norte (98,9), o Amapá (99,6) e Macapá (99,6).

Vale mencionar que a taxa de aprovação faz parte do cálculo que resultará no Ideb das escolas, sendo um dos principais indicadores para avaliar a qualidade do aprendizado dos alunos

⁴⁴ Em 2020, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março, o Congresso Nacional reconheceu estado de calamidade pública no Brasil, diante da disseminação pandêmica da COVID-19. Nas Diretrizes e orientações pedagógicas do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, estabeleceu-se que as instituições de ensino deveriam adotar critérios e mecanismos de avaliação ao final do ano letivo de 2020, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar. Tal decisão pode ter interferido em valores reais desse indicador para o ano mencionado.

que se encontram nas etapas finais de ensino da Educação Básica do Brasil: 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a última série do Ensino Médio.

No campo científico, alguns estudos (BARTHÉLÉMY, 2007; SALGADO *et al.*, 2009; MEGALI; LIBERALI, 2016) apontam as vantagens, em vários aspectos, na escolha do modelo de educação bilíngue como a exposição cognitiva, cultural e comunicativa. Para os pesquisadores, as crianças escolarizadas no modelo bilíngue apresentam melhores desempenhos e resultados se comparadas aos alunos monolíngues. Por meio dos dados fornecidos pelo INEP (**Quadro 11**), notamos que, em relação ao percentual de estudantes dos anos iniciais, o índice de aprovação é elevado e equilibrado entre classes comuns e bilíngues. Com exceção o 3º ano da EEPMMSS que apresenta taxas de aprovação abaixo do 1º ano e do 2º ano, porém em 2018 e 2019, o modelo bilíngue ainda não estava sendo ofertado ao 3º ano. Acreditamos que levantamentos a partir de 2022, período em que as aulas retornaram ao presencial quase que na sua totalidade, possibilitarão medir vantagens ou não do modelo bilíngue quanto à taxa de aprovação.

A formação docente é outro indicador selecionado para este estudo, na perspectiva de obtenção do contexto educacional da EEPMMSS. Na alteração dada pela Lei n.º 13.415 de 2017, o Art. 62 da LDB prevê que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Apesar da exigência de curso de magistério em nível médio como formação mínima, vimos que a proposta de DCN prevê a formação superior como requisito para atuar como docente nas escolas bilíngues. De posse da seleção dos grupos A, B e C, concentramos os dados referentes à adequação da formação docente de escolas públicas situadas na área urbana sob a dependência administrativa estadual, do Brasil, região Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS. A seguir, representamos esse levantamento no quadro síntese.

Quadro 12 - Brasil, Região Norte, Amapá, Macapá e EEPMMSS: adequação da formação docente das escolas públicas da rede estadual de ensino localizadas em área urbana.

		Adequação da Formação Docente														
		Grupo A (%)					Grupo B (%)					Grupo C (%)				
Ano		Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS
2020		88,2	87,6	63,4	66,2	57,8	5,2	5,6	13,5	12,8	8,3	3,8	3,3	19,5	17,9	30,5
2021		86,0	87,6	63,9	67,7	66,1	6,5	5,5	13,0	11,9	9,1	4,4	3,2	19,3	17,4	22,2

Fonte: elaboração própria com base no censo da Educação Básica (INEP, 2020, 2021).

Na classificação por grupos, no ano de 2020, a EEPMMSS registrou o menor percentual (57,8) de docentes com formação em ensino superior na mesma área que lecionam (grupo A). Em comparação com o percentual nacional (88,2) e regional (87,6), o estado amapaense (63,4) e sua capital (66,2) se encontram em desvantagem. Considerando a formação em área diferente da que lecionam, o Amapá apresentou o maior percentual (13,5) de docentes no grupo B, seguido da capital Macapá (12,8) e da EEPMMSS (8,3). No grupo C, a escola com classes bilíngues aparece com maior percentual (30,5) de docentes sem formação em curso superior.

No ano de 2021, a região Norte apresentou o maior percentual (87,6) de docentes que se enquadram no grupo A. Já o estado do Amapá aparece com o menor percentual (63,9) de docentes com formação em nível superior na mesma área que lecionam e, acima, está a EEPMMSS com um aumento em seu percentual (66,1) de docentes com formação de acordo com seu cargo funcional, seguida da capital Macapá (67,7). No grupo B, o Amapá registrou o maior número de docentes (13%) que lecionam em área diferente da qual obteve formação. No grupo C, a EEPMMSS apresentou uma redução de docentes sem formação superior, contabilizando 22,2%. O estado do Amapá (19,3%) e a cidade de Macapá (17,4%) vêm logo em seguida, demonstrando que, em relação ao Norte (3,2%) e ao Brasil (4,4%), há mais docentes sem formação superior no contexto local.

A formação docente também faz parte do rol de reivindicações dos movimentos de visão crítica a favor da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Pensando no contexto singular da EEPMMSS, de oferta de uma educação bilíngue, como vimos, haverá uma formação a mais que será requerida pós-homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue. Conforme as DCN, além da formação em ensino superior, também será exigida a formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas) ou comprovação de curso em andamento. Além disso, os docentes deverão comprovar que possuem proficiência no idioma lecionado.

No que diz respeito à formação docente em Letras-francês, por conta dos acordos bilaterais, essa licenciatura já é oferecida nas instituições de ensino superior do estado, resultado das influências e acordos de cooperação entre Brasil-França no campo educacional e linguístico que impulsionaram várias ações, incluindo o ensino da Língua Francesa no Amapá.

Sobre a formação em educação bilíngue, ainda é assunto restrito ao quadro de docentes da EEPMMSS. Nos primeiros anos da escola com classes bilíngues, por exemplo, a Embaixada da França no Brasil organizou intercâmbios e formação continuada para os docentes das disciplinas não linguísticas ministradas em língua francesa e para os professores habilitados em Língua Estrangeira-francês.

Os dados gerados com base nesses três indicadores (média de alunos por turma; taxa de aprovação; e adequação da formação docente), juntamente com o contexto social, revelam que os espaços para debate sobre a oferta da educação bilíngue necessitam ser ampliados, visando uma discussão ampla e coletiva.

Os estudos em torno da fronteira franco-brasileira, do ensino da língua francesa, das decisões verticalizadas no âmbito da política educacional, da implantação de um modelo bilíngue e de sua interface com o contexto nacional e local, nos transportam até a epígrafe da seção e refletimos sobre as fronteiras ainda tão vivas entre as políticas e os contextos nas decisões que envolvem as escolhas das línguas. Também nos transporta à reflexão da necessidade de um olhar mais aproximado sobre a fronteira franco-brasileira e de projetos para essa região. De posse das discussões tecidas até aqui, voltamo-nos efetivamente para as análises relativas aos documentos que deram origem ao programa bilíngue implantado no estado do Amapá.

3.3 Os projetos Escola Bilíngue e Escola com classes bilíngues do estado do Amapá

Paralelamente às alterações/diretrizes da política educacional brasileira, programas/projetos são implantados e carregam uma determinada perspectiva ideológica e pedagógica. O percurso acadêmico até aqui nos fez compreender que os textos carregam mensagens alinhadas a um determinado modelo de sociedade. Sendo assim, debruçamo-nos nas análises dos projetos *Escola Bilíngue do Estado do Amapá* (2017) e *Escola com Classes Bilíngues do Estado do Amapá* (2019), a fim de revelar contextos e concepções do modelo de educação bilíngue implantado no Amapá.

3.3.1 Vozes da globalização e da qualidade: qual educação bilíngue?

Anteriormente à auscultação das vozes que ecoam e se revezam nos discursos globais, imprimindo suas influências no contexto local de implantação do projeto escola bilíngue/escola com classes bilíngues, apresentamos as etapas de pré-elaboração e, logo em seguida, adentramos nas análises de duas categorias centrais neste estudo.

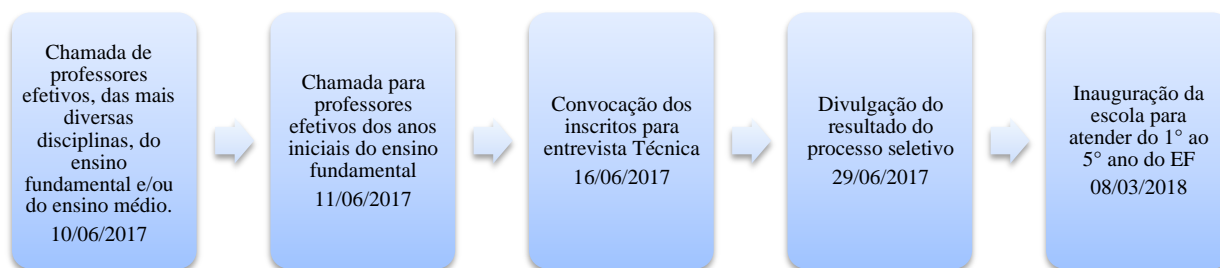
O planejamento do *Projeto Escola Bilíngue do Estado do Amapá* iniciou em 2017, mediante solicitação da Embaixada da França no Brasil, por meio de sua Adida de Cooperação, à Associação dos Professores de Francês do Amapá - APROFAP. A entidade civil encaminhou o convite à Secretaria de Estado da Educação para que o Governo do Estado do Amapá garantisse a viabilidade de implantação do modelo (AMAPÁ, 2019).

Na página oficial da APROFAP, é possível acompanhar as primeiras reuniões com a secretaria estadual. Em 21 de fevereiro de 2017, a diretoria da associação reuniu com a Assessoria de Relações Internacionais do governo do Amapá. Em março do mesmo ano, foi instaurado um comitê de Educação na Fronteira composto por membros locais que atuavam no ensino da Língua Francesa no estado. O grupo deveria se encarregar das demandas relacionadas ao ensino-aprendizagem do Francês, assim como impulsionar as relações Brasil-França. Posteriormente, constituiu-se uma equipe de elaboração específica para o projeto de uma escola bilíngue.

A comissão responsável pela elaboração do projeto foi efetivada mediante Portaria de n.º 0103/2017 - SEED. Assim, os grupos incluídos na primeira versão do documento foram, além de membros da APROFAP, servidores lotados na Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), docentes da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), do Centro Cultural Franco Amapaense e do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand. A equipe de elaboração recebeu o acompanhamento de profissionais da Escola Estadual José Carlos Mestrinho (Manaus/AM), instituição de ensino bilíngue português-francês para o Ensino Médio Integral.

O passo seguinte foi a seleção de docentes com fluência em língua francesa para atuarem no projeto. A escolha transcorreu por meio de processo seletivo, acompanhado pelo grupo de trabalho, e todas as etapas estão publicadas na página oficial da APROFAP.

Figura 6 - Fluxo das etapas de seleção de docentes para a Escola Bilíngue



Fonte: elaboração própria, com base em informações disponíveis na página da APROFAP.

As chamadas para o processo seletivo (**figura 6**) foram direcionadas, no primeiro momento, ao convite de professores atuantes no ensino fundamental e/ou no ensino médio. Logo após, houve uma segunda chamada, específica para docentes dos anos iniciais do EF. Ao final do processo, a implantação foi de uma escola para atender somente os anos iniciais do ensino fundamental. A razão para a escolha pode ser pontuada pelo número de aprovados no processo seletivo, pois observamos que houve poucos inscritos e, conseqüentemente, poucos professores aprovados. Os classificados lecionavam os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa e Ciências.

Após a implantação do projeto, iniciada em 2018, a primeira versão foi revisada por uma equipe composta por professores já lotados na Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva, os quais tiveram suas participações regulamentadas por meio da Portaria de n.º 013/2019- SEED.

Ao adentrarmos nas análises das duas versões, na identificação dos projetos, temos a primeira denominação “escola bilíngue” que, em nosso entendimento, nos remete à totalidade, isto é, a escola como um todo se caracteriza como bilíngue, enquanto que a segunda denominação “escola com classes bilíngues” direciona somente às turmas a educação bilíngue. Vale ressaltar que o primeiro projeto foi construído para atender todo o EF e o segundo direcionado somente aos anos iniciais.

Na identificação dos projetos, os formuladores de ambos os documentos discriminam a meta 13 do Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE-AP) para justificar a adoção do modelo de ensino bilíngue no estado do Amapá.

Meta 13 - PEE: “Estruturar, implantar e implementar as Diretrizes Curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de **metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadã**; o compromisso socioambiental; a construção da identidade pessoal e cultural, bem como **princípios filosóficos e epistemológicos em evidência no século XXI**” (AMAPÁ, 2019, p. 8, grifos nossos).

A meta 13 nos faz revisitar o discurso proferido pelo relatório Delors (1996), que disseminava novos rumos para a educação com a chegada do século XXI, requerendo diminuir a tensão entre o global e o local, destinando à escola o papel de preparar os indivíduos para serem “cidadãos do mundo”. De acordo com o relatório, essa transição do sujeito para cidadão ocorre mediante métodos avançados e eficazes. Discursos e intenções já inaugurados na Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), na qual a melhoria da educação básica foi permeada pelo discurso da responsabilidade comum e universal, sendo necessário, como um dos meios, a cooperação internacional para que os países colaborassem entre si em busca de níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. É possível perceber mais vestígios desse discurso em outros excertos do documento.

Além disso, a proposta da Escola com Classes Bilíngues considera fundamental o desenvolvimento da capacidade de comunicação para além de suas fronteiras linguísticas e culturais, bem como a sua futura adaptação às exigências dos exames nacionais do MEC, de universidades no Brasil e de intercâmbio acadêmico e cultural no exterior. **No âmbito escolar, a língua estrangeira possibilita ao aluno tornar-se um cidadão cada vez mais ativo na sociedade**, pois o capacita a relacionar-se com outras comunidades, entendê-las e respeitá-las, **ampliando a sua visão de mundo** (AMAPÁ, 2019, p.10, grifos nossos).

Podemos notar influências dos discursos globais no contexto local. Vemos a aquisição de uma língua estrangeira como um dos “códigos da modernidade” e necessária à inserção do indivíduo no mundo globalizado. Um consenso instaurado desde a década de 1990 pelas influências internacionais, com vistas à internacionalização do sistema capitalista. No estado do Amapá, o tom valorativo dado ao ensino da Língua Francesa se organizou ainda em torno de seu singular contexto fronteiriço.

O Estado do Amapá, localizado na fronteira com a Guiana Francesa, apresenta um contexto de fatores geográficos, sociais, políticos e culturais, onde a “alteridade surge como um valor fundamental”, e cujos “limites possibilitam um jogo entre proximidade e distância [...], uma aventura do conhecimento, como uma abertura ao diálogo” (SILVEIRA, 2005, p. 28). Desta forma, **requer-se da população amapaense o conhecimento da Língua Francesa**, não apenas para mera comunicação, mas **para propiciar à população a troca de experiências que favoreçam o exercício pleno da cidadania** e, por assim dizer, da **ascensão social promovida pela educação** (AMAPÁ, 2019, p. 8, grifos nossos).

Vemos um discurso que destaca a posição geográfica da fronteira Amapá/Brasil e Guiana Francesa/França como contexto de favorecimento às trocas linguísticas, colocando o ensino da Língua Francesa como caminho para o amapaense garantir o exercício pleno de sua cidadania. Para Santos (2018, p. 113) a possibilidade dessa existência “é condicionada pelas realidades nacionais”, ou seja, o cidadão só existe (ou não) como “cidadão de um país”. O autor acredita na possibilidade de cidadania plena das pessoas desde que o olhar para as soluções

esteja centrado para o que está dentro, isto é, no plano local. Contrariamente, no plano nacional, o que percebemos é um olhar global incidindo nas ações locais. É o que evidenciamos no projeto Escola Bilíngue do Amapá. Outro ponto que destacamos é o discurso da ascensão social alinhado ao aprendizado de uma língua estrangeira, que nos faz rememorar o sentido salvacionista atribuído à educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). São sentidos já consolidados através dos discursos globais, atribuídos à educação, como vimos na primeira seção, que passam a incidir também sobre o ensino de línguas estrangeiras.

No objetivo geral, a cidadania é novamente mencionada, requerendo a proficiência em língua francesa como indispensável para as relações no campo internacional, no que tange às vantagens econômicas e sociais em sua aquisição:

Implantar uma escola bilíngue na rede estadual de ensino que proporcione aos estudantes conhecimentos e informações necessárias para o **domínio da Língua Francesa**, para que possa ser utilizada na **formação acadêmica**, inclusive em **intercâmbios** em países que adotam a Língua Francesa enquanto idioma nacional, **tornando-os cidadãos melhor preparados ao mercado de trabalho e ao mundo** (AMAPÁ, 2017, p. 8, grifos nossos).

Notamos nos dois documentos, as vantagens atribuídas aos estudantes alfabetizados/escolarizados por meio da educação bilíngue, os quais terão acesso a um método capaz de assegurar um futuro profissional vantajoso. Aprender uma língua estrangeira constrói um consenso nos discursos locais, assim como no âmbito internacional, de demanda necessária para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho e na cidadania global (DELORS, 1996). Podemos observar a recorrência do “ser cidadão” como um objetivo sempre no plano futuro, como algo distante, um voto, uma promessa, como predisse Santos (2018). Na visão crítica, a concepção que deve nortear os sistemas educativos é a que considera a educação como um processo contínuo que envolve a produção da memória histórica e dos sujeitos sociais (SILVA, 2015).

Outro recorte que sinaliza as influências dos discursos dos Organismos Internacionais trata da finalidade da educação bilíngue. Os documentos versam que

Portanto, uma das finalidades da Educação Bilíngue também pode ser reconhecida como a compreensão de duas culturas, pois permite ao educando a percepção da cultura do outro e de si. Para tanto, visa encorajar os alunos a desenvolver apreciações sobre as riquezas e a diversidade cultural, advindas do conhecimento de outra língua e do desenvolvimento concomitante da língua materna e da estrangeira, assim como **atender as necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural** (AMAPÁ, 2019, p.13-14, grifos nossos).

Podemos dizer que há o entrelace com a definição de bilinguismo cultural (WEISS, 1959 *apud* SAVEDRA 2009), vinculando a aquisição de uma língua aos aspectos concernentes à noção e à valorização da diversidade cultural. No entanto, os enunciados seguintes narram

que um dos objetivos da educação bilíngue é atender ao processo de globalização multilíngue e multicultural. Aqui reside a contradição, a nosso ver, uma vez que a globalização homogeneiza e faz com que “todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se [torne] funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas” (SANTOS, 2018, p. 81). Nesse sentido, recordamos a visão de Grüner (2007) sobre os discursos outros utilizando signos como multiculturalismo e pluralismo para inculcar a ideologia da globalização, avistando a preparação para o futuro.

No mesmo prisma, percebemos essa valorização em torno do aprendizado de uma língua estrangeira nos meios de comunicação. Vimos que estes veiculam e auxiliam na disseminação de ideologias e *slogans* que compõem os discursos e as práticas educacionais da modernidade (MONTEAGUDO, 2012; SHIROMA; SANTOS, 2014). Notamos nas publicações de órgãos representativos do governo francês, a concepção de educação bilíngue como programa educacional que garante o futuro.

Figuras 7 e 8 – Representantes da Embaixada da França no Brasil, do Governo do Amapá, da Secretaria de Estado da Educação, visitantes da comunidade em geral, direção, professores e estudantes da EEPMMSS.



Fonte: Embaixada da França no Brasil (2018).



A inauguração da EEPMMSS foi marcada pela presença de comitivas dos governos francês e brasileiro (**Figuras 7**), sendo amplamente divulgada nas redes sociais e site da Embaixada da França no Brasil, nas páginas oficiais do governo do Amapá, da Secretaria de Estado da Educação e da imprensa local. Ao utilizar o signo “futuro” (**figuras 7 e 8**) associado

ao “bilíngue”, temos a correlação direta do “ser bilíngue” como um dos “códigos da modernidade”, que para a CEPAL (1992), como vimos, constituem um conjunto de expertises para se inserir na vida pública e garantir um lugar no sistema produtivo da vida moderna. Outro padrão discursivo observado é a mensagem expressa “educação de qualidade” (**figura 8**) atribuída ao modelo de ensino bilíngue.

Em outra publicação, percebemos a repetição e a utilização de sinônimos que atribuem à educação bilíngue um caráter inovador e ensino eficaz.

Figura 9 – Inauguração da Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva



Fonte: Embaixada da França (2018).

Podemos perceber que no banner, utilizado no evento de inauguração da EEPMMSS, temos a abordagem de questões culturais (os signos verbais “unindo duas culturas”, os signos imagéticos com a presença das bandeiras das duas nações e a demonstração da capoeira) como experiência a ser vivenciada plenamente no novo contexto escolar. Constatamos que a presença do discurso de união entre povos e culturas passa a marcar (na voz dos implementadores) a efetiva ligação entre os dois contextos.

No que se refere ao texto publicado pela Embaixada da França, podemos depreender que “novas”, “oportunidades”, “educação de qualidade”, “1ª escola” e “diferencial” definem o programa educacional como método mais vantajoso, de melhor qualidade, o que há de mais moderno e inovador. De posse dos nossos estudos e nossas análises na primeira seção, esses signos verbais sinalizam a presença dos discursos globais contidos nos documentos e relatórios de comissões internacionais, as quais recomendavam métodos de ensino mais adiantados, como a educação bilíngue, para elevar a qualidade (UNESCO, 1990; CEPAL, 1992; DELORS, 1996). Assim, constatamos a “qualidade” como outra categoria presente. Um *slogan* difundido nas práticas educacionais pensadas nesses documentos dos anos de 1990 para a chegada do novo milênio, como forma de incluir a agenda global nos espaços escolares (SHIROMA; SANTOS, 2014). Em relação à qualidade, Souza (2016) enfatiza que

A qualidade na educação não é uma referência passível de ser dimensionada em uma métrica atemporal e as condições para que seja conquistada tampouco são uniformes em qualquer tempo, espaço ou dimensão. Ainda que a qualidade seja representada de alguma forma no crescimento e no aperfeiçoamento da aprendizagem, quanto mais/melhor formado ou aperfeiçoado deve ser o estudante (ou o seu domínio de conhecimento e formação) é algo extremamente complexo e, por isto mesmo, em disputa na política educacional. Na verdade, a compreensão sobre o que é qualidade educacional constitui-se em um dos principais pontos na agenda global para a educação [...] (SOUZA, 2016, p. 79).

Observamos que a discussão em torno da qualidade na educação é matéria recorrente, dada a complexidade e a disputa de concepções. Na agenda global, neoliberal, a qualidade é um resultado, deslocado dos recursos humanos, preocupada em aferir a eficácia do processo (LIMA, 2004; ENGUITA, 2015). Em busca de dados quantitativos, na métrica dessa visão, o levantamento que realizamos no Censo da Educação Básica nos revelou que o ensino bilíngue tem alcançado tanto índices semelhantes às classes comuns quanto números que podem ser desfavoráveis à execução do projeto (como o número de estudantes por turma) e, com isso, não foi possível observar uma sobreposição do modelo bilíngue aos demais.

Na redação do documento local, o caráter inovador atribuído ao modelo de ensino bilíngue é percebido no texto, classificando a abordagem como uma nova proposta para o ensino de línguas no Amapá. Com isso, os formuladores afirmam que a oferta do componente Língua Estrangeira

assume um novo significado segundo o qual a SEED elabora uma nova proposta para o ensino de línguas [...]. Tal ação impacta o cotidiano dos jovens ao apresentá-los aos contextos sociolinguísticos e socioculturais de diferentes países, ampliando sua visão sistêmica e sua capacidade de comunicação, o que poderá refletir diretamente em suas futuras posturas profissionais (AMAPÁ, 2019, p. 9).

Percebemos que a implantação do ensino bilíngue é ancorada na possibilidade de contato com outros contextos que oportunizarão vantagens profissionais. Assim, vemos mais uma vez a presença de fatores econômicos envolvidos no planejamento linguístico (BLANCHET, 2009) que alinham o modelo de ensino ao sistema produtivo, ou seja, às demandas do mercado de trabalho.

A repetição desses padrões discursivos das agendas globais também foi percebida nos discursos de agentes públicos, por meio das reportagens que noticiaram a inauguração da EEPMMSS:

- 1) “A iniciativa vai capacitar o estudante para que ele **domine a língua francesa**, [...] e utilize desse conhecimento para o seu **desenvolvimento social e crescimento profissional**. Especialmente, porque o **Amapá faz fronteira com a Guiana Francesa**” (Portal de notícias do Governo do Amapá).
- 2) “Essa é a **primeira** escola bilíngue do Amapá e que vai trazer um diferencial muito grande para a comunidade. Primeiro na simbologia da **relação transfronteiriça** e, segundo, na **preparação** das nossas crianças e jovens para que a gente **avance** ainda mais, seja na **cultura ou economia**, na relação com a comunidade francesa” (Governador do Estado do Amapá, 2018 – Portal do Governo do Amapá).
- 3) “A escola bilíngue representa um **ensino inovador** que atende às **necessidades** dos estudantes e do **mundo globalizado**. Estamos em festa com essa **oportunidade** dada às nossas crianças, que terão muito **mais chances no futuro mercado de trabalho profissional**” (Secretária de Educação, 2018 – Portal do Governo do Amapá).

Como podemos observar, há unidades como “profissional”, “preparação”, “avance”, “economia”, “inovador”, “globalizado”, “oportunidade”, “futuro”, “mercado” e “trabalho”, demarcando a presença dos discursos globais como parte de um consenso que se materializa também nos discursos de agentes públicos. A noção de fronteira está para além do limite de um espaço delimitado de contato, entendendo-se como espaço estratégico de avanços econômicos e vivências culturais para a sociedade amapaense.

Com base nas análises, identificamos uma concepção de educação bilíngue alinhada ao ensino que utiliza duas línguas, visando a proficiência na língua adicional (a língua francesa) como recurso à ascensão social da comunidade contemplada. Além disso, a concepção de método de ensino moderno com padrão de qualidade que oportuniza, além do aprendizado linguístico, a progressão profissional, as trocas culturais dentro de seu contexto, como experiência a ser vivenciada potencialmente nesse modelo de ensino.

3.3.2 Interfaces com a política educacional brasileira: outra educação bilíngue?

Afinal, qual educação bilíngue? Nas análises dos dois documentos, notamos que as concepções teóricas sobre o que vem a ser um ensino bilíngue foram mantidas nas duas versões.

Sobre o conceito de educação bilíngue, os documentos contêm os mesmos aportes teóricos da proposta pedagógica da Escola Estadual José Carlos Mestrinho, do Amazonas, partindo de definições dicionarizadas, como do dicionário de linguagem e linguística de Trask (2004) o qual define como “bilíngue” aquele que tem/fala duas línguas. Também destacam os estudos de Hamers e Blanc (2000) os quais compreendem bilinguismo como fenômeno multidimensional, isto é, incidem fatores extralinguísticos, como os aspectos culturais. Ainda citam os estudos de Valdés e Figueroa (1994) que sugerem, além de fatores como idade, ritmo de aprendizagem, desempenho e proficiência, o desenvolvimento sociolinguístico e os contextos de aquisição de cada língua. Também mencionam os estudos de Baker (2000; 2001) para destacar a qualidade e eficiência dos estudantes bilíngues em comparação aos indivíduos monolíngues e as perspectivas promissoras nas esferas econômica e política (mercado de trabalho, turismo, transporte internacional, comunicação, tecnologia e educação, por exemplo) para uma pessoa bilíngue. Nessas concepções de diferentes teóricos, notamos que a definição de bilíngue reside no uso de duas línguas e também na qualidade do ensino associada à proficiência no idioma.

Sobre a oferta da educação bilíngue no ensino fundamental, os formuladores afirmam que a proposta

visa oportunizar o desenvolvimento das habilidades em duas línguas, sempre nos dois idiomas, sendo a língua ao mesmo tempo objeto de estudo, desenvolvido pela disciplina de língua estrangeira, propriamente dita, e também como ferramenta para aprender os demais conteúdos acadêmicos, como, por exemplo, as disciplinas bilíngues de matemática e de ciências. Desse modo, os conhecimentos selecionados devem estabelecer conexões do saber escolar com a realidade, com a finalidade de permitir que o educando possa agir em diferentes culturas (AMAPÁ, 2019, p. 27).

Evidenciamos que a proposta objetiva tanto um ensino da língua quanto um ensino em outra língua (HÉLOT, 1992; GAJO, 2009). Exploramos a organização curricular, carga horária e critérios descritos nos dois documentos, a fim de aprofundar nosso conhecimento acerca da proposta. Com foco nesse objetivo, construímos um quadro síntese:

Quadro 13 – Organização curricular, carga horária e critérios estabelecidos nos projetos Escola Bilíngue do estado do Amapá e Escola com classes bilíngues do estado do Amapá.

Denominação	Escola Bilíngue do estado do Amapá (2017)	Escola com classes bilíngues do estado do Amapá (2019)
Organização curricular	Currículo único e integrado com disciplinas da Base Comum sendo ministradas em língua portuguesa e da parte diversificada em francês.	Currículo único e integrado com disciplinas da Base Comum sendo ministradas em língua portuguesa e da parte diversificada em francês.
Carga horária	Para os anos iniciais, módulo/aula de 50 minutos totalizando 38,09% da carga horária anual, sendo: dois módulos/aula para o componente Francês Língua Estrangeira, quatro módulos para matemática e dois para ciências. Para os anos finais, a escola apresenta 38,41% de sua carga horária destinada ao contato com a língua adicional, através dos componentes Arte, Geografia, Estudos Amazônicos e Língua Estrangeira / francês, cada um com dois módulos/aula.	Somente anos iniciais, sendo 19,04% da carga horária anual destinada ao contato com a língua adicional, distribuída em dois módulos para Língua Estrangeira Francês, um módulo para matemática e um para ciências. O módulo/aula é de 60 minutos.
Crítérios	Modelo a ser implantado de forma gradativa, iniciando com as turmas de 1º ano até atingir todo o ensino fundamental.	Modelo a ser implantado de forma gradativa, iniciando com as turmas de 1º ano. Quando o currículo bilíngue estiver em todos os anos, o projeto retoma o título da primeira versão: “Escola Bilíngue”.

Fonte: elaboração própria com base na primeira e na segunda versões do projeto bilíngue (AMAPÁ, 2017, 2019).

Percebemos que a proposta se alinha à concepção apresentada por Gajo (2009), o qual explora o conceito de educação bi/plurilíngue como o ensino de disciplinas não linguísticas (DNL), como Ciências e Matemática, sendo ministradas na língua adicional de forma completa ou parcial. Na carga horária (**Quadro 13**), identificamos a língua adicional inserida de forma parcial no contexto escolar.

Considerando as orientações previstas nas DCN (BRASIL, 2020), podemos observar que, na primeira versão do documento amapaense, há a proposta de um currículo único e integrado utilizando a língua adicional como língua de instrução, com carga horária destinada ao contato com a língua francesa acima do mínimo estabelecido pelas Diretrizes. Notamos que o modelo é para ser ofertado em todas as turmas do ensino fundamental (anos iniciais e finais), cuja implantação seria de forma gradativa iniciando com o primeiro ano. Por esses critérios, a primeira versão atenderia aos requisitos para uma futura denominação de “Escola Bilíngue”.

Já a segunda versão possui uma matriz curricular voltada aos anos iniciais do EF, com todas as disciplinas da base comum ministradas em português e a parte diversificada contendo o componente Língua Estrangeira Francês e dois componentes não linguísticos, com um

módulo/aula cada. Comparando com a carga horária anual, o percentual está abaixo do mínimo estabelecido pelas DCN. Sendo assim, devido ao tempo de instrução, o documento atual não enquadraria a escola na denominação de bilíngue, conforme disposto nas DCN. Nas disposições transitórias e finais, o projeto de Resolução estabelece um prazo de adequação para as escolas que já haviam sido registradas como bilíngues até o ano de 2020 e não estão de acordo com os critérios atuais. O prazo para a apresentação de um Projeto Político Pedagógico, conforme a Resolução, seria o de janeiro de 2022 para a Educação Infantil e o de janeiro de 2023 para o ensino fundamental e médio.

Em relação à carga horária, o INEP dispõe em seus indicadores educacionais a média de horas-aula diária por região/unidade da federação. Interessamo-nos em investigar esses dados como forma de aferir um comparativo entre o projeto com classes bilíngues e as escolas de classes comuns, no intuito de observar se os números apontam semelhanças e/ou divergências nesse assunto, já que uma escola bilíngue deve seguir os parâmetros estabelecidos no currículo brasileiro. Conforme os indicadores, temos a seguinte tabela considerando os quatro primeiros anos de execução do projeto em Macapá:

Quadro 14 - Média de Horas-Aula do Brasil, do Norte, do estado do Amapá, da cidade de Macapá e da EEPMMSS, considerando a localização urbana e a dependência administrativa estadual.

Média de horas-aula					
Anos Iniciais					
Ano	Brasil	Norte	Amapá	Macapá	EEPMMSS
2018	4,7	4,4	4,2	4,2	4,2
2019	4,6	4,5	4,2	4,2	4,1
2020	4,7	4,5	4,2	4,2	4,1
2021	4,6	4,5	4,3	4,3	4,3

Fonte: elaboração própria com base no Censo da Educação Básica (INEP, 2018, 2019, 2020).

Os dados educacionais (**Quadro 14**) nos revelam que a média de horas-aula nacional se mostrou superior em todos os períodos investigados. Em 2018, as escolas públicas estaduais da zona urbana do Brasil apresentaram uma média de 4,7 horas/aula por dia. O Norte ficou na segunda posição (4,4), seguido das médias do Amapá, de Macapá e da EEPMMSS que foram iguais (4,2). Já em 2019, observamos um decréscimo na média nacional (4,6) e um aumento na média regional (4,5). A EEPMMSS registrou uma média inferior (4,1) ao ano anterior.

Em 2020 e 2021, período em que as aulas se concentraram no formato remoto, destacamos o último ano como período em que as escolas do Amapá, de Macapá e da EEPMMSS atingiram sua maior média de horas/aula (4,3).

Ao compararmos a organização curricular e carga horária das duas versões do projeto (**quadro 13**) com os indicadores do INEP (**quadro 14**), esperávamos encontrar uma média de horas-aula diária das classes bilíngues superior às escolas com classes comuns. Nossa hipótese residia na inclusão de disciplinas na parte diversificada do currículo que, conseqüentemente, ocasionaria o aumento da carga horária. Com isso, sem essa mudança, é possível inferir que houve uma adequação do currículo estadual, destinando horas ou substituição de componentes curriculares já existentes para inserir o método bilíngue.

Analisando a proposta bilíngue no âmbito das políticas educacionais, observamos que a Lei n.13.415/2017 não menciona a possibilidade de ensino bilíngue com línguas adicionais. Sobre o ensino de língua estrangeira, a BNCC preconiza a inclusão da oferta do ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e a possibilidade do ensino do espanhol como segunda língua no ensino médio. Ressaltamos que para os anos iniciais do EF não há obrigatoriedade de oferta do componente curricular Língua Estrangeira. Por isso, o projeto bilíngue, no que tange à normatização, seguirá o estabelecido nas DCN, caso sejam homologadas.

Em relação ao alinhamento às concepções teóricas sobre educação bilíngue, podemos concluir que não se enquadra em uma forma forte de ensino bilíngue (BAKER, 1997 *apud* LAGARES, 2018), visto que o currículo não permite um ensino por imersão ou uma oferta de carga horária similar para uso das duas línguas. A língua adicional é utilizada como língua de instrução, mas as horas destinadas são mínimas se comparadas à língua portuguesa (língua oficial). Como não se trata de uma demanda preocupada em atender à oferta de ensino para crianças de línguas minoritárias, também não é possível ser classificada como uma forma forte de manutenção e ensino bilíngue em língua patrimonial. Com os aportes teóricos de Baker, podemos depreender como um “ensino geral (com uma língua estrangeira)” que o autor nomeia como forma fraca de ensino bilíngue, pois a língua de instrução é predominantemente a língua hegemônica (no Brasil, a língua portuguesa) com a adição de algumas horas de ensino na língua adicional (língua francesa).

Ao tecermos os fios condutores desta seção, evidenciamos que padrões externos têm influenciado a elaboração de políticas e a criação de programas educacionais nos contextos locais, como o caso da educação bilíngue no estado do Amapá. É importante ressaltar que as políticas estão sendo pensadas, projetos estão sendo elaborados, porém sem um denso

diagnóstico da situação sociolinguística de partida que considere, também, aspectos educacionais.

Pensar o ensino da Língua Francesa no estado do Amapá, região que possui a única fronteira franco-brasileira, requer um olhar partindo de dentro, isto é, pensar a partir da fronteira, nas políticas e nos projetos que serão implantados. Um projeto alinhado à agenda global poderá não proporcionar um sentimento de pertencimento em seus usuários, uma vez que não estará alicerçado na demanda social. Consideramos que um olhar de dentro pode propiciar a oferta de formas fortes de ensino bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, dedicamos muitos esforços na tessitura de um trabalho que de fato dialogasse com dois campos de estudo: a política educacional e a política linguística. Uma tarefa desafiadora, todavia, necessária diante do caminho que nos constituiu. De posse desses fios condutores, debruçamo-nos sobre este estudo que objetivou identificar as concepções de educação bilíngue expressas no projeto escola bilíngue português-francês da rede pública de ensino do estado do Amapá.

Norteamos esta pesquisa visando o alcance de três objetivos específicos: verificar qual agenda global se observa para o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir dos discursos globais; compreender como se apresenta e quais os sentidos em torno da educação bilíngue na política educacional brasileira; e identificar a concepção de educação bilíngue expressa nos projetos “Escola Bilíngue” e “Escola com Classes Bilíngues”, publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED).

Iniciamos este trabalho observando o contexto mundial, discutindo a relação entre política e linguagem. Focalizamos um processo histórico que evidenciou interesses do Estado em utilizar a língua como instrumento de dominação na sociedade. À época da criação dos Estados-nação, os discursos proferidos convergiam para um ideário unificador, em que a imposição de uma língua seria o caminho para a unidade nacional almejada. Com isso, a sociedade foi transportada de uma era multilíngue para monolíngue. Na Europa, o Estado utilizou a escola como aparelho ideológico propício ao monolinguismo e à padronização da língua, exportando esse modelo para as demais nações.

Nesse processo, percebemos que a escolha por determinada língua era proveniente de decisões e intervenções que recorriam às transformações nos campos educacional e linguístico, tendo como prerrogativa fatores econômicos. Assim, uma primeira agenda global que exibimos foi o ensino de línguas para a formação de nações monolíngues e o apagamento da noção de pluralidade linguística para fins de expansão/delimitação de territórios e mercados. Às línguas estrangeiras de prestígio eram reservados espaços significativos nas instituições escolares, como necessárias à formação humanística da nobreza.

Na transição do século XX ao XXI, os discursos globais foram construindo narrativas em torno da necessidade de se aprender línguas estrangeiras de grande difusão na constituição de uma cidadania globalizada. Notamos, mais uma vez, a linguagem como campo de atuação para funcionamento da economia mundial. Constatamos, portanto, a globalização como elemento chave na recomendação de políticas, programas e projetos educacionais,

principalmente em países em desenvolvimento. Explicitamos a qualidade como categoria a validar a adoção de padrões externos em contextos locais e a aprendizagem de uma língua estrangeira associada à cidadania moderna, como parte integrante da educação do futuro e de um ensino de qualidade ligado a bons resultados, eficiente e eficaz.

Nesse bojo, a educação bilíngue, ora utilizada como alternativa para inserção de minorias linguísticas nas escolas, passou a ser difundida como método moderno para ensino de qualidade. Elucidamos essa difusão do método nos documentos produzidos em eventos coordenados por Organismos Multilaterais, os quais visavam a consonância das políticas educacionais dos países da América Latina e Caribe às agendas internacionais. Percebemos que a multiplicidade das línguas, anteriormente vista como problemática dentro das nações, passou a ser vista como problema também no contexto mundial, ocasionando o desenvolvimento de políticas e de estratégias para inserção de línguas de grande difusão nos sistemas educacionais.

No contexto brasileiro, as transformações no sistema educativo correspondentes ao ensino de línguas apresentam influências dessas orientações externas na elaboração e/ou adoção de políticas e programas educacionais. Na Constituição Federal de 1988, encontramos as influências internacionais, no que diz respeito à ideologia da monoglossia, ao ser estabelecido no país a língua portuguesa como a língua oficial, desconsiderando o contexto multilíngue de sua nação, fixando-a ainda como única língua de instrução.

Na década de 1990, o discurso de integração econômica, política e social entre as nações do mundo influenciou a legislação brasileira a garantir espaços em seu currículo escolar para as línguas estrangeiras. Imersa em um contexto mundial de incentivo ao ensino de língua estrangeira e sob determinações de sua lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tornou obrigatória a oferta da LE a partir da quinta série (atualmente sexto ano), deixando a cargo da comunidade a escolha da língua estrangeira a ser inserida, de acordo com o contexto local. Uma decisão, a nosso ver, democrática e assertiva. Com as transformações no mercado internacional, a LDB/1996 sofreu alterações e a mais recente em vigor, a lei de n.º 13.415/2017, menciona a Língua Inglesa como Língua Estrangeira a ser ofertada a partir do sexto ano.

No que concerne à Educação Bilíngue com línguas adicionais, não encontramos referências na LDB/1996. As comunidades indígenas (com seus direitos linguísticos resguardados desde a CF/88) e a comunidade Surda (recentemente contemplada) são os únicos contextos linguísticos amparados pela política educacional brasileira. O que haverá de respaldo legal para outros contextos de ensino bilíngue são as Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue, as quais analisamos, sem a pretensão de uma investigação densa.

Constatamos que as DCN carregam uma concepção de educação bilíngue enquanto ensino que utiliza a língua portuguesa e a língua adicional como línguas de instrução, estipulando critérios como, por exemplo, uma carga horária mínima de contato com a língua adicional. Outro critério é a adequação da formação docente através de formação complementar em Educação Bilíngue, com curso de extensão de no mínimo 120 horas. Elucidamos que tal formação atualmente ainda é restrita, ofertada ou por meio de parcerias entre governos e embaixadas.

Sobre essa questão, podemos afirmar que a educação bilíngue proposta pelas DCN constitui um modelo de gestão plurilíngue *in vitro*, impulsionada por especialistas e pesquisadores, propondo possibilidades de intervenção linguística no contexto escolar brasileiro. Configura-se, portanto, em uma prática glotopolítica, cuja decisão pode intervir nas escolhas ou *status* de determinadas línguas a serem ofertadas nas escolas (GUESPIN; MARCELLESI, 1986).

Nacionalmente, as DCN sinalizam uma oportunidade de alcance de outras situações linguísticas, contudo, possuem muitas questões técnicas, destinando a cada contexto e unidade escolar a responsabilidade em atendê-las. Apesar de enfatizar a participação da União, Estados e Municípios na concretização da adequação curricular e capacitação dos docentes, acreditamos que esta determinação irá se deparar com os desafios enfrentados no que tange à descontinuidade de ações para a melhoria da qualidade da educação no contexto escolar como um todo.

Em que pese o atual contexto, a homologação do parâmetro legal para as escolas que decidam pela inserção da língua adicional como língua de instrução em todo ou parte de seu currículo, não deve, por si só, ter a responsabilidade de solucionar problemas advindos de toda uma conjuntura educacional que necessita de melhorias. Sendo assim, a publicação das DCN confere que há interesses outros em sua homologação e execução, questões que irão requerer pesquisas aprofundadas num próximo momento.

Sobre os documentos que versam sobre a implantação do modelo de educação bilíngue no estado do Amapá, verificamos que os mesmos foram redigidos antes do parecer nº 2/2020 CNE/CEB. Ao confrontar as análises dos dois projetos com as novas diretrizes, temos um primeiro documento que atenderia a denominação de escola bilíngue e outro que ainda não atenderia essa denominação. Logo, se as DCN forem aprovadas, a Escola Estadual Professora Marly Maria e Souza da Silva deverá (re)adequar seu Projeto Político Pedagógico, conforme a Resolução das DCN, apresentando-o até janeiro de 2023.

Elucidando a concepção de educação bilíngue no projeto da fronteira franco-brasileira a partir da visão de pesquisadores da política educacional e da política linguística, buscamos

primeiramente compreender o modelo de educação dentro dos contextos social, educacional e linguístico que se encontra.

Nas análises dos contextos, identificamos que o prédio onde funciona a EEPMMSS está localizado na capital Macapá, município distante da faixa de fronteira. Ao investigarmos a presença no texto de um diagnóstico denso sobre a situação da língua na comunidade escolhida ou algum estudo sobre o local que justifique a escolha da sede para o projeto, não encontramos dados que evidenciem a etapa de pré-planejamento (GONÇALVES, 2009). Mesmo após a revisão, que resultou na publicação da segunda versão do projeto, não observamos indícios de algum estudo sociolinguístico na escola contemplada. Consideramos como necessária a avaliação do modelo de educação bilíngue no contexto em que se encontra, visto que não se trata de uma situação linguística de contato entre as línguas.

No levantamento do contexto educacional, analisamos alguns dados educacionais do Censo da Educação Básica elaborado pelo INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Um indicador que logo nos chamou a atenção foi a média de alunos por turma. A escola que funciona dentro do conjunto habitacional, Residencial Macapaba, tem registrado um número elevado de estudantes. Diante do número reduzido de escolas na localidade, os dados educacionais do INEP nos mostraram que as classes da EEPMMSS estão com número de alunos por turma muito acima de outras unidades geográficas, o que é um fator que poderá interferir no êxito do projeto.

Outro dado que pontuamos como relevante nas análises do contexto educacional e linguístico do modelo de educação bilíngue é a distribuição da carga horária. Dentre as concepções de educação bilíngue, discutidas neste estudo, de forma geral, obtivemos que o tempo de instrução/contato com a língua adicional está sempre presente nas definições. Tanto nas formas fracas quanto nas formas fortes de ensino bilíngue, as horas de contato com a língua adicional é um critério constante. No levantamento dos dados educacionais do INEP, em relação à carga horária da EEPMMSS, a média de horas-aula da escola amapaense se mostrou equilibrada às classes comuns de outras escolas da zona urbana da capital e do estado do Amapá. Em comparação à região Norte e ao Brasil, vimos que se encontra abaixo da média. Se as DCN entrarem em vigor, teremos uma carga horária mínima para que uma instituição seja classificada como “escola bilíngue” e, em relação aos parâmetros estabelecidos pelas DCN, a E.E. Profa. Marly Maria e Souza da Silva não atende ao percentual mínimo estabelecido. A partir dessa determinação, a adição dessa carga horária implicará, em tese, em aumento na matriz curricular das escolas que ofertarem o modelo ou à alternância da língua de instrução nos componentes

curriculares já estabelecidos, que possibilite mais horas com a língua adicional. Com isso, a carga horária será mais um fator a ser considerado numa possível reformulação do documento.

A formação docente foi outro indicador analisado na proposta curricular do modelo bilíngue português-francês na escola do estado do Amapá, visto que, para atuar no projeto, a escola necessitou de docentes com proficiência em língua francesa. Apesar de não termos acesso à formação específica de cada docente, os dados educacionais de 2020 do Censo da Educação Básica apontaram que, no comparativo com as escolas estaduais da zona urbana do Brasil, da região Norte, do estado do Amapá e da capital, a EEPMMSS ainda precisa elevar seus percentuais de adequação à formação docente de acordo com os componentes curriculares lecionados.

No que tange à concepção de educação bilíngue, com base no levantamento bibliográfico, compreendemos que buscar formas fortes de ensino bilíngue seria um caminho para o êxito de um modelo de educação como este lançado no estado do Amapá. Com os aportes teóricos de Baker, foi possível depreender que o modelo atual atende a concepção de um “ensino geral (com uma língua estrangeira)” que o autor nomeia como forma fraca de ensino bilíngue, pois a língua de instrução é predominantemente a língua hegemônica (no Brasil, a língua portuguesa) com a adição de algumas horas de ensino na língua adicional (língua francesa). É preciso pensar em estudos que possibilitem a prática de formas fortes de educação bilíngue através, por exemplo, de um ensino bilíngue por imersão, pensando em contextos locais, como do município de Oiapoque, que carecem de projetos dessa natureza.

O que vimos de forma bem representativa para a justificar a implantação do modelo foram as vozes da globalização e da qualidade nos documentos analisados, apresentando o modelo como tendência da modernidade que atende às demandas profissionais para o futuro. Em contrapartida, tem-se, no Amapá, um contexto diferenciado e de relações fronteiriças as quais devem ser temas de debates para se refletir e medir a importância da atuação do modelo de educação bilíngue para além da promoção de um novo programa, propondo reflexões partindo de contextos locais.

Apesar de compreendermos as limitações temporais ligadas às pesquisas de forma geral, principalmente as de âmbito político-documental, ressaltamos que este estudo, apesar das intempéries ao longo desses três anos⁴⁵, alcançou muito além do que se pretendia, resultado das

⁴⁵ Em março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que o estado de contaminação seria elevado à pandemia de Covid-19. Em consequência do terrível cenário, o calendário acadêmico da UNIFAP foi suspenso por dez meses. Em 3 de novembro do mesmo ano, o estado do Amapá enfrentou um dos maiores blackouts do país, sendo que o fornecimento de energia só foi restabelecido (cem por cento) em 24 de novembro. Por conta desses acontecimentos, o mestrado se estendeu por mais um ano.

orientações, das disciplinas, dos seminários de dissertação, da participação em eventos e dos diálogos com os grupos de pesquisa. Vivências que nos possibilitaram inaugurar um caminho investigativo político-educacional-linguístico sobre o projeto em execução no estado amapaense.

Nas linhas que encerram esse estudo, mencionamos a importância desse trabalho na problematização de programas que são implementados em nossa região e no quanto necessário é propormos reflexões partindo do nosso contexto. Vemos que o ponto de chegada é, ao mesmo tempo, ponto de partida para os novos diálogos que serão possíveis a partir do encerramento desse ciclo.

Acreditamos que os estudos sobre a educação bilíngue no Amapá ainda necessitam ser ampliados, contemplando estudos *in loco* em busca de registros (não) expressos pelos formuladores dos projetos e nas linhas das análises tecidas nessa pesquisa. Desejamos seguir contribuindo com estudos sobre o tema, objetivando a execução de um modelo bilíngue que represente a coletividade nele atuante.

REFERÊNCIAS

- A GLOBALIZAÇÃO POLÍTICA, AS LÍNGUAS NA CIÊNCIA E NO ENSINO SUPERIOR. Conferência proferida por Rainer Enrique Hamel [s.l., s.n], 2020, 1 vídeo (1h 25min 25s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://youtu.be/IKuRyEF0RGc>. Acesso em: 29 mai. 2020.
- AMAPÁ. Lei 1.406, de 14 de novembro de 2009. Autoriza o poder executivo a incluir na grade curricular do ensino médio da rede pública estadual a disciplina de Língua Francesa. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, nº 4624, Macapá, AP, 18 de novembro de 2009.
- AMAPÁ. **Projeto Escola Bilíngue do Amapá**. Comissão PORTARIA No 0103/2017-SEED. Macapá – AP, 2017.
- AMAPÁ. **Projeto Escola com classes bilíngues do Amapá**. Macapá: SEED, 2019.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. [S. l.]: Hucitec, 2006. 193 p.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], ano 99, v. 1, n. 2, p. 116, 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 22 jul. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARLETA, Ilma de Andrade. **A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP: concepções e desafios**. 2015. 220f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará – UFPA, 2015.
- BARTHÉLÉMY, Fabrice. **Professeur de FLE: historique, enjeux et perspectives**. Hachette Livre. Paris, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a. Tradução de: *Globalization: the human consequences* ISBN 85-7110-495-6
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. v. 56.
- BLANCHET, Philippe. La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs. **Les Cahiers du GEPE**, Eclairages, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2009. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898>

BORON, Atilio A. A questão do imperialismo. In: A TEORIA marxista hoje: Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 501-527. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715085933/cap23.pdf>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/05**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Regional. **Portaria nº 798**, de 19 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.portalconsular.mre.gov.br/mundo/america-dosul/republica-oriental-douruguai/chui/informacoes/cartaverde1/?searchterm=argentina%20carta%20verde>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Alteração na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Do parecer no tocantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. **Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020**. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. Mondialisation, Langues et Politiques Linguistiques. *In* : Recherches en didactique des langues étrangères – Thèmes majeurs = Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas / Maria Lúcia Jacob D. de Barros, Márcio Venício Barbosa, Christianne Benatti Rochebois, organizadores. – Ed. Bilíngue. – Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2013. (111-128)

CARACELLI-SCHERMA, Camila. **A palavra como concretude do espírito de uma época: o nascer-já-caminhando das ideologias da competitividade e a agricultura globalizada**. 2015. 277f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARDOSO, Maxwara dos Santos; GOMES, Antonio Almir Silva. Português Brasileiro Falado pelo Povo Karipuna: uma forma de uso que sofre preconceito linguístico. **Revista**

Brasileira de Línguas Indígenas - RBLI ISSN 2595-685X. Macapá, v. 1, n. 2, p. 63-71, jul./dez. 2018.

CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Cepal (LC/G.1702/Ver. 1-P), Santiago, Chile, 1992.

CHERUBINI, Karina Gomes. A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3230, 5 mai. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/21697>. Acesso em: 28 set. 2021.

COMISSÃO PERMANENTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A INTEGRAÇÃO DA FAIXA DE FRONTEIRA. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Relatório**. Brasília, 2020. Relatório. Digital.

COOPER, Robert L. *La planificación lingüística y el cambio social*. 1ed. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. **Políticas linguísticas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da lei 11.161/2005**. Tese de doutorado, UFF, 2016. Disponível em: < <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3408>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DAY, Kelly. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: ENTRE A ESCOLHA OBRIGATÓRIA E A OBRIGATORIEDADE VOLUNTÁRIA. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, ano 2012, v. 15, p. 1-13, 2012. DOI ISSN 1679-6888. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 2 set. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ; UNESCO; MEC, 1996.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* / Pablo A.A. Gentili, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

EVANGELISTA Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, 2013. p. 13-45.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1ed.Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA DA SILVA, Brígida Ticiane. **Pour une éducation à la diversité culturelle: une étude qualitative et compréhensive des représentations sociales sur la Guyane Française dans une perspective interculturelle** : l'ecas des enseignants brésiliens de FLE de Macapá. Thèse de doctorat, université de Franche Comté, France, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GAJO, Laurent. Politiques Educatives et enjeux sócio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modeles. **GLOTTOPOPOL – Revue de sociolinguistique em ligne**. n. 13, 2009.

GARCÍA, Ofelia. 2007. Lenguas e identidades en mundos hispanohablantes: desde una posición plurilingüe y minoritaria. In: *Lingüística aplicada del español*. M. Lacorte (ed.), Madrid: Arco, pp. 377-400.

GARCÍA, Ofelia. L'enseignement en milieu multilingue aux États-Unis. *Penser le Bilinguisme Autrement*, C. Hélot (ed.). Peter Lang Publisher, pp. 111-125, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil, Brasília, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr.2004.

GONÇALVES, Solange Aparecida. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**, Pernambuco, ano 2009, v. 22, n. 2, p. 205-236. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1357>. Acesso em: 15 maio 2021.

GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: **Langages**, 21^e année, n°83, 1986. Glottopolitique, sous la direction de Jean-Baptiste Marcellesi . pp. 5-34.

GRÜNER, Eduardo. Leituras culpadas. Marx(ismos) e a práxis do conhecimento. In: *A TEORIA marxista hoje: Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 103-151. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715074720/cap4.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

HAMEL, Rainer Enrique. La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. **Revista guatemalteca de educación**, Guatemala, ano 1, v. 1, ed. 1, p. 177-230, 2009.

HAMEL, Rainer Enrique. La Globalización inglesa y la diversidad de las lenguas lingüística. en el En siglo XXI. Entre la hegemonia del inglés y la diversidad lingüística. *Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (Orgs)*. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária. p. 45-77, 2008.

HIDALGO, Angela Maria. Globalitarismo, Estado Mínimo e Gestão Compartilhada. In: LIMA, Antonio Bosco de. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 101-120.

HINKELAMMER, Franz. A globalidade da terra e a estratégia da globalização In: *A TEORIA marxista hoje: Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 386-400. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715082514/cap16.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS NA (RE)FORMULAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A QUALIDADE. Abdeljalil Akkari, 2020, 1 vídeo (2h12min54seg) Publicado no site Farol Conhecimento A Um Clique da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://farol.ufsm.br/transmissao/influencia-dos-organismos-internacionais-nas-reformulacoes-de-politicas-educacionais-e-a-qualidade>. Acesso em: 12 nov. 2020.

JACOMINI, M.A.; SILVA, A. A. Pesquisa em políticas educacionais: questões epistemológicas e desafios à consolidação da área da Educação (2000 - 2010). *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n.5. fevereiro de 2019.

KOFFMANN, Rossana Souto Lima. Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa. João Pessoa, 2019. 155f. Dissertação de Mestrado.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 1. Reedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008. 143 p.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos – ed. – São Paulo: Parábola 2018.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Antonio Bosco de. Políticas Educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: _____. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e Estratégias. p. 43 a 67. In: **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) - São Paulo: Xamã. 2005.

MACHADO, Lia Osório. Limites e Fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. **Revista Território** 8: 9-29, 2000. Disponível em: <http://www.retis.igeo.ufrj.br/producao/artigos/limites-e-fronteiras-da-alta-diplomacia-aos-circuitos-da-ilegalidade/#.YieX9nrMI2y#ixzz7My5zOvoS>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16 ago. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia Alemã. (1993). Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Karl%20Max-2.pdf>. Acesso em 26 dez.2020.

MEGALE, A. H. & LIBERALI, F. C. **Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil:** perspectivas da Linguística Aplicada. Raído, Dourados, MS. v. 10, n. 23, jul./dez.2016.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional.** Revista Gragoatá. Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012

MULON, Katia Barbara Gottardi **Políticas linguísticas na educação bilíngue:** entre promessas, lacunas e expectativas / Katia Barbara Gottardi Mulon – Curitiba, 2017. 164 f.; 29 cm.

PEREIRA, T. C. A. S. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social:** o desafio da francofonia no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, T. C. A. S. **Fronteira Oiapoque-Saint-Georges: línguas e políticas linguísticas em contato.** In SALVEDRA, M. M.G., SALGADO, A. C. P. Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. A Condição Periférico-Estratégica da Amazônia Setentrional: A Inserção do Amapá no Platô das Guianas. *In: Interações Fronteiriças no Platô das Guianas: novas construções, novas territorialidades* / Jadson Luís Rebelo Porto e Durbens Martins Nascimento (Orgs.). – Macapá: Editora, 2010.

RIBEIRO BERGER, Isis. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo: TOWARDS MULTILINGUALISM MANAGEMENT. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 119-142, 30 jul. 2021.

ROCHA, Luana Franco. **O ensino de Língua Estrangeira em Niterói:** um olhar Político-Linguístico. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal Fluminense – UFF, 2016.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. São Paulo, 2010. 342f.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira:** análise de uma ação político linguística. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística Florianópolis, SC, 2013. 170 p.

SALGADO, A. C. P.; MATOS, P. T.; CORREA, T. H.; ROCHA, W.I. **Formação de Professores para a educação bilíngue:** Desafios e perspectivas. IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Naiara Videira dos; MOURA, Edila Arnaud Ferreira. Planejamento urbano e o direito à moradia: análise do Residencial Macapaba no município de Macapá – AP. **Novos cadernos NAEA**. V.22, n. 3, p. 1999-218, set-dez 2019.

SAVEDRA, Mônica. Maria. G. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual In: SAVEDRA, M.M.G. & SALGADO, A.C.P (orgs.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: (121-140), 2009.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v.2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <http://revista2.uepg.br/index.php/retepe>

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis*, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo.p.21-45. In: **O que revelam os slogans na política educacional**. Olinda Evangelista (org.) – 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, Gutemberg de Vilhena; GRANGER, Stéphane. Desafios multidimensionais para a cooperação transfronteiriça entre França e Brasil 20 anos depois (1996-2016). *GEOgraphia - Ano. 18 - Nº38 – 2016*.

SILVA, Gutemberg de Vilhena. Desenvolvimento econômico em cidades da fronteira amazônica: ações, escalas e recursos para Oiapoque-AP. **Confins** [Online], 17 | 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/8250>

SILVA, Karen Kênnia Couto. A Política Linguística na região fronteiriça Brasil-Guiana Francesa: panorama e contradições. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 2, n. 56, p. 617-639, mai./ago. 2017.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo de *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, ano 2009, p. 4554-4566, 26 a 29 out. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas** / Pablo A.A. Gentili, Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **O capital-imperialismo, cosmopolitismo e lutas de classes** [...]. São Paulo: [s. n.], 2011. 24 p. Disponível em:

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300224544_ARQUIVO_VF-ANPUH-SP-2011-Capital-imperialismoelutadeclases.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

SOUZA, A. R. (2016). A política educacional e seus objetos de estudo, v. 1, n. 1, pp. 75-89. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. **A desconcentração política e o seu impacto nas Políticas Linguísticas Públicas Educacionais (PLPE) no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. 270 f.

SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. *Politique Linguistique et Politique Publique: une proposition d'intersection théorique. Diversité Sociolinguistique et ordre social: confrontations*, Paris, ed. 15, p. 167-181, 2019. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-1-page-167.htm/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. Mónica Corullón. *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge;*

TRÉSEUX, Guy. **Enseignement bilingue et politique linguistique**. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Disponível em : <http://journals.openedition.org/ries/3972>.

TRUCHOT, Claude. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques: un objet d'étude à constituer. **Les Cahiers du GEPE**, Présentation, Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 2009. Disponível em: <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=686>

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VAISMAN, Ester. ALTHUSSER: IDEOLOGIA E APARELHOS DE ESTADO – VELHAS E NOVAS QUESTÕES. **Projeto História**, São Paulo, v. 33, p. 247-269, dez 2006. Disponível em: http://www4.pucsp.br/projetohistoria/downloads/volume33/artigo_12.pdf. Acesso em: 1 ago. 2020.

VITOR, Ana Dulce Moraes Albuquerque. **Educação Bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e democracia *In: A Teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 417-430. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf>.

ZENI, Alencar Buratto. Educação e autonomia no Iluminismo. **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, ano 2010, p. 0-0, 1 maio 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplc/infe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Educacao%20e%20Autonomia%20no%20Iluminismo.pdf. Acesso em: 4 ago. 2020.