

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Marcus Paulo Vieira Costa

**A interculturalidade nas políticas curriculares da Educação Bilíngue Pública
da cidade do Rio de Janeiro**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2025

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Marcus Paulo Vieira Costa

**A interculturalidade nas políticas curriculares da Educação Bilíngue Pública
da cidade do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Marcus Paulo Vieira. A interculturalidade nas políticas curriculares da Educação Bilíngue Pública da cidade do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali.

Mestrado em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Marcus Paulo Vieira Costa

**A interculturalidade nas políticas curriculares da Educação Bilíngue Pública
da cidade do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali - Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^o Dr^o Alípio Márcio Dias Casali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a Dr^a Antonieta Hayden Megale
Universidade Federal de São Paulo

Dedico ao Eterno, que me concedeu o dom da vida.
Dedico à Gianini, minha esposa, melhor amiga e parceira nessa vida.
Dedico aos meus pais e à minha irmã que são a minha base.
Dedico aos educadores e educadoras deste país que diariamente (re)constroem o presente e oportunizam o futuro para tantas crianças e jovens brasileiros.

“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão

Eu vou à luta é com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco é dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói a manhã desejada”

(Gonzaguinha)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida, pelo cuidado e sustento emocional, físico e espiritual em todos os momentos, por me rodear de amor e cuidado através da minha família e de colocar tantos amigos especiais no meu caminho.

Aos meus pais, Wilma e Ronaldo, por serem a minha base, meus referenciais e porto seguro, por tanto amor e zelo por mim. Quero reconhecer e agradecer por tanta renúncia, tanta entrega e dedicação, um amor que não mediu esforços para me nutrir com tudo que podiam. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

À minha irmã, Lorena, por completar a minha vida e me trazer tanta alegria, sem você não teria graça. Você me ensinou tanto e realizou o meu sonho de ser irmão mais velho. Agradeço também a Nana, minha madrasta, ou como prefiro dizer, “boadrasta”, seu amor e carinho fizeram toda a diferença para a minha jornada.

Ao meu eterno amor, Gianini, minha esposa, minha melhor amiga, melhor companhia nessa vida e quem me incentivou a fazer esse Mestrado e não me deixou desistir, me sustentou nos momentos difíceis e celebrou comigo cada conquista. Giani, “só podia ser você entre milhares. Se outra vez pudesse viver, te queria de novo, de novo e de novo”.

Aos amigos e amigas, tão chegados quanto irmãos, em Salvador e em São Paulo, os velhos e recentes, por serem acolhida nas horas ruins, serem a gargalhada que me faltava e por torcerem tanto por mim. Em especial, devo agradecer o apoio providencial na trajetória final e mais desafiadora financeiramente desse trabalho dado por Edgar, Letícia, Nadja e André, tios “do coração” que são referência na minha vida e são como pais para mim, assim como a Taíris, prima “emprestada”, que sempre torceu por mim e me deu a mão para que eu concluísse essa pesquisa.

À minha querida orientadora, Prof^ª Dr^ª Fernanda Coelho Liberali por ser parte fundamental na minha transformação enquanto educador e pesquisador, pelo seu incentivo, paciência e empatia ao me ver passar por um dos momentos mais difíceis

da minha jornada. Obrigado por me despertar! Você é o grande suporte e farol na realização desta pesquisa.

Aos professores e professoras que me formaram, que passaram na minha vida e deixaram sementes tão valiosas e foram inspiração para que eu também me tornasse um educador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP por serem tão incríveis e competentes, mas, ao mesmo tempo, serem tão humanos e acolhedores.

Aos colegas educadores, professores e professoras, com os quais eu trabalhei e também serviram de inspiração e são parte da minha formação pessoal e profissional.

COSTA, Marcus P. V. **A interculturalidade nas políticas curriculares da Educação Bilíngue Pública da cidade do Rio de Janeiro**. 2025. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2025.

RESUMO

Diante do contexto da implantação da Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio (García, 2009) na rede municipal carioca de ensino público em 2013, enquanto desdobramento do Programa Rio Criança Global (Rio de Janeiro, 2009), emerge a problemática de se compreender criticamente que formação de sujeitos bilíngues se pretende realizar a partir do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Esta pesquisa tem como objetivo investigar as perspectivas de interculturalidade que permeiam as políticas educacionais que fundamentam o funcionamento da educação bilíngue nas escolas públicas da capital fluminense. O trabalho está embasado teoricamente na concepção de Educação Bilíngue proposta por García (2009), Megale (2019a), de Interculturalidade Crítica por Candau (2013) e Walsh (2009) e no conceito de Currículo Desencapsulado (Liberali, 2019). Em termos metodológicos, trata-se de uma análise documental com intenção crítico-colaborativa, apoiada nos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011). A pesquisa examinará documentos normativos oficiais da SME-RJ que apontam para o currículo e a formação dos estudantes. Os dados foram coletados por meio de análise de documentos, normativos e institucionais, disponíveis em domínio público. Os resultados apontam que as políticas educacionais existentes que legitimam o funcionamento das escolas bilíngues públicas cariocas são insuficientes para orientar a concepção de currículos e formação de alunos e professores com vista à uma educação bilíngue intercultural e crítica. Ademais, as políticas vigentes estão ancoradas, predominantemente, numa concepção de multiculturalismo assimilacionista (Candau, 2013) ou interculturalidade funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2009), o que pode corroborar para uma formação bilíngue encapsulada (Engeström, 2009; Liberali, 2019) na rede pública da SME-RJ.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Currículo; Interculturalidade; Políticas Curriculares; Rio de Janeiro.

COSTA, Marcus P. V. **The interculturality in the curriculum policies of the Public Bilingual Education in the city of Rio de Janeiro.** 2025. 220f. Dissertation (Master's Degree in Education: Curriculum). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2025.

ABSTRACT

In the context of the implementation of a Prestigious Bilingual Education (García, 2009) within Rio de Janeiro's public school system in 2013, as an outcome of the *Rio Criança Global* Program (Rio de Janeiro, 2009), emerges the need for a critical understanding of what kind of bilingual individual the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (*SME-RJ*) aims to form through its Bilingual Education Program. This research aims to investigate the perspectives of interculturality that permeate the educational policies that underpin bilingual teaching in public schools of Rio de Janeiro. The study is theoretically grounded in the concept of Bilingual Education proposed by García (2009) and Megale (2019a), Critical Interculturality by Candau (2013) and Walsh (2009), and the notion of De-encapsulated Curriculum by Liberali (2019). In terms of methodology, this is a documentary analysis based on the assumptions of Critical Collaborative Research (Magalhães, 2011). The study analyzes official normative documents and initiatives by *SME-RJ* related to school curriculum and student education. Data were collected through the analysis of normative and institutional documents available in the public domain. The results indicate that the existing educational policies legitimizing the functioning of bilingual public schools in Rio de Janeiro are insufficient to guide the conception of curricula and the formation of students and teachers oriented toward a critical and intercultural bilingual education. Furthermore, the current policies are mostly anchored in a conception of assimilationist multiculturalism (Candau, 2013) or functional interculturality (Tubino, 2005; Walsh, 2009), which may reinforce an encapsulated bilingual formation (Engeström, 2002; Liberali, 2019) within the *SME-RJ* public school system.

Keywords: Bilingual Education; Curriculum; Interculturality; Curriculum Policies; Rio de Janeiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo do Programa Bilíngue da SME-RJ.....	42
Figura 2 - Crescimento da classe média brasileira.....	92
Figura 3 - Ciclo de Webinários: Línguas Adicionais.....	121
Figura 4 - Conteúdos do Ciclo de Webinários: Línguas Adicionais.....	122
Figura 5 - Resultado de tentativa de acesso ao Currículo Carioca – 01.....	124
Figura 6 - Resultado de tentativa de acesso ao Currículo Carioca – 02.....	124
Figura 7 - Resultado da pesquisa no site da SME-RJ.....	125
Figura 8 - Currículo Carioca no site da SME-RJ.....	125
Figura 9 - Vínculo do pesquisador bolsista com a CAPES.....	129
Figura 10 - Parecer “N” nº 01/2018 - Parte 1.....	148
Figura 11 - Parecer “N” nº 01/2018 - Parte 2.....	150
Figura 12 - Matriz Curricular 2023 para Programa Bilíngue EFAI - Língua Inglesa.....	169
Figura 13 - Matriz Curricular 2023 para Programa Bilíngue EFAF - Língua Francesa.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados populacionais do Censo 2022 - Rio de Janeiro.....	36
Quadro 2 - Dados do Mapa da Desigualdade 2023.....	39
Quadro 3 - Escolas do Programa Bilíngue.....	44
Quadro 4 - Pesquisas correlatas: dissertações e tese.....	55
Quadro 5 - Tipos de Educação Bilíngue.....	74
Quadro 6 - Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua.....	75
Quadro 7 - Principais abordagens do conceito de multiculturalismo.....	85
Quadro 8 - Perspectivas de Multiculturalismo - Abordagem Propositiva.....	85
Quadro 9 - Síntese das Políticas Linguísticas no Brasil.....	96
Quadro 10 - Síntese dos documentos analisados.....	127
Quadro 11 - Categorização dos documentos da análise.....	132
Quadro 12 - Preâmbulo do Decreto Nº 31187/2009.....	145
Quadro 13 - Ocorrências de menções à Educação Bilíngue no PME.....	153
Quadro 14 - A diversidade cultural no PME.....	155
Quadro 15 - A BNCC e a interculturalidade.....	187
Quadro 16 - Síntese dos resultados da Análise Documental.....	194
Quadro 17 - Modos de agência e suas concepções.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEBI - Associação Brasileira de Ensino Bilíngue
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação - Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
EB - Educação Bilíngue
EBP - Educação Bilíngue Pública
EFAI - Ensino Fundamental Anos Iniciais
EFAF - Ensino Fundamental Anos Finais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CME - Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
FMERJ - Fórum Municipal de Educação do Rio de Janeiro
GP LACE - Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LA - Língua Adicional
LI - Língua Inglesa
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
OEBi - Organização das Escolas Bilíngues
PCCoI - Pesquisa Crítica de Colaboração
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PME - Plano Municipal de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional da Educação
PRCG - Programa Rio Criança Global
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME-RJ - Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TASHC - Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.....	16
2. INTRODUÇÃO.....	22
3. CONTEXTOS DA PESQUISA.....	30
3.1. Breve contextualização da EB no Brasil.....	30
3.2. A cidade do Rio de Janeiro e a diversidade cultural: a EBP em meio ao cenário de desigualdades.....	34
3.3. Contexto da EB na rede municipal carioca: o Programa Rio Criança Global e as Escolas Bilíngues.....	41
3.4. O Parecer CNE/CEB nº 2/2020.....	45
3.4.1. As contradições do Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 e sua influência na EB brasileira.....	50
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	52
4.1 Pesquisas e estudos correlatos.....	53
4.1.2 Pesquisas correlatas: dissertações e teses.....	54
4.2 Currículo e desencapsulação curricular.....	58
4.3 Educação Bilíngue, Intercultural e Crítica.....	66
4.3.1 Bilinguismo e Translinguagem.....	66
4.3.2 O conceito de Educação Bilíngue.....	69
4.3.3 Educação Bilíngue e Interculturalidade.....	77
4.4 Políticas públicas para a Educação Bilíngue no Brasil.....	90
4.5. Políticas públicas e formação docente no contexto da EB no Brasil.....	105
5. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	113
5.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e a análise documental.....	113
5.2. A PCCol no contexto da pesquisa: intempéries e adequações.....	115
5.3. Percursos e procedimentos de produção, coleta e seleção de dados.....	118
5.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados.....	129
6. DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	133
6.1. Análise da Categoria 1 - normativas oficiais sustentadoras: leis, decretos, deliberações, pareceres e resoluções.....	133
6.1.1 Descrição dos dados documentais - Categoria 1.....	134
6.1.2. Análise do conteúdo - Categoria 1.....	142
6.2. Análise da Categoria 2 - Políticas curriculares: matriz curricular e currículos.....	166
6.2.1. Descrição dos dados documentais - Categoria 2.....	166
6.2.2. Análise do conteúdo - Categoria 2.....	178
6.3. Resultados da Análise Documental.....	194
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
7.1. Proposições - A formação docente para o desenvolvimento de agência como meio de desencapsulação do currículo.....	200
7.2. Considerações finais - Por uma educação bilíngue pública intercultural e crítica..	204
REFERÊNCIAS.....	206

1. TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Sou um homem cis-gênero, pardo, nordestino, nascido em Salvador e criado na periferia da capital baiana. Filho de pais separados que não tiveram acesso ao ensino superior, entretanto, diferente dos meus avós, meu pai e minha mãe conseguiram concluir o Ensino Médio e fazer um curso técnico-profissionalizante. Destaco essa conquista acadêmica dos meus pais logo no início desse texto porque concluir um curso técnico-profissionalizante foi o mais longe que eles conseguiram chegar, sendo duas pessoas de origem sofrida e pobre com pouquíssimos recursos. Em contrapartida, Ronaldo e Wilma fizeram o possível e o impossível para que a minha história partisse de um lugar mais confortável.

Cresci vendo a luta árdua dos meus pais para dar o que podiam de estrutura material e o máximo de emocional. Minha mãe sempre valorizou a educação, o conhecimento e me estimulou a ser sempre o melhor aluno possível. Já o meu pai sempre valorizou o trabalho e a garra para vencer, por isso, muitas vezes estive mais ausente, trabalhando intensamente e até mudando de cidades para me proporcionar mais recursos. Meus pais sempre fizeram escolhas que não necessariamente desejavam, não puderam perseguir os seus sonhos, não tiveram a liberdade necessária para tal.

Como consequência do esforço dos meus pais, estudei em escolas particulares, da Educação Infantil ao Ensino Médio — daquelas de bairros populares, mas com boa qualidade — e, posteriormente, tive a oportunidade de estudar em uma escola de idiomas de alto prestígio, situada em um bairro nobre da cidade. Durante o meu amadurecimento, fui me deparando com os meus pequenos privilégios à medida que ia me relacionando com outras pessoas ao meu redor. Nem sempre minha mãe me deixava brincar livremente na rua; ela tinha os seus medos de mãe solteira criando seu filho na periferia, temendo a violência e as drogas.

Entretanto, eu tinha círculos mais seguros de convivência como a igreja e a casa de amigos e primos. Nessas interações da vida, minha mãe e meu pai iam me mostrando que havia pessoas que tinham muito pouco. Com o passar do tempo fui percebendo que alguns dos meus amigos eram sempre perseguidos em lojas,

tinham medo da polícia; alguns tinham pais alcoólatras, outros caminhavam longas distâncias até as suas escolas públicas, em outros bairros, para economizar o dinheiro do transporte. Muitos destes tinham a pele negra retinta. Percebi que a corrida para o sucesso era muito injusta — na verdade, alguns estavam marcados para perder desde o começo. Quando entrei no Ensino Médio, fui estudar em uma escola ainda melhor que a anterior. Por volta dos 17 anos, eu havia alcançado um nível avançado de inglês e convivia com pessoas em condições mais favoráveis do que as minhas. Porém, ao final do dia, eu pegava o meu ônibus e voltava para a minha casa: o primeiro andar do sobrado onde eu fui criado.

Meu interesse pela língua inglesa emergiu, em grande medida, em decorrência da trajetória profissional de meu pai, que atuou no ramo hoteleiro, integrando redes internacionais de hotéis e resorts, contexto no qual o uso do inglês se apresentava como prática cotidiana e necessidade comunicativa. Por conta disso, desde pequeno convivi com pessoas de diferentes nacionalidades que utilizavam o inglês como língua comum para socializar e para pertencer àquele espaço. A disciplina Língua Inglesa sempre foi a minha segunda favorita — perdendo somente para História. Além disso, eu realmente gostava da escola e costumava brincar de professor, imaginando-me como um professor de inglês ou história. Talvez esse imaginário também tenha sido alimentado pelo privilégio de ter sido aluno de docentes excelentes nessas áreas, que me inspiraram profundamente em minhas escolhas. Destaco, entre eles, a professora Elielma, minha professora de Língua Inglesa no Ensino Médio, no Colégio Adventista de Castelo Branco, que permanece como uma das minhas grandes inspirações até hoje.

Fiz meu primeiro vestibular e fui aprovado para o curso de Letras da Universidade Federal da Bahia e mais uma vez parecia que a vida ia me levando para longe da periferia e dos meus amigos de infância — alguns deles não têm ensino superior até hoje. Entretanto, dentro de mim, crescia uma consciência ainda maior a respeito das desigualdades.

Nos meus dois primeiros anos de faculdade pública federal e com o nível de inglês que eu tinha, as portas começaram a se abrir e tive boas oportunidades de emprego e estágios, das quais pude escolher a que mais tinha relação com o que eu estudava e queria para mim. E é nesse ponto da minha trajetória que eu conheço a Educação Bilíngue, aonde eu chego com a minha bagagem de vida para ser *Teacher Assistant* (professor assistente) de uma *Head Teacher* (professora regente)

estadunidense em um programa bilíngue de uma escola de classe média alta em um dos bairros mais nobres da capital baiana.

Nessa minha primeira experiência com a Educação Bilíngue, pude observar alguns dos pontos que me trazem a reflexão e investigação que proponho nesta pesquisa. Inicialmente, em 2011, a maioria dos *head teachers* eram pessoas brancas com acesso à educação e experiência internacional, sendo metade dessa equipe de professores regentes composta de estrangeiros de países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido. O material didático era importado de editoras estadunidenses e britânicas daqueles utilizados em escolas desses países em seus programas de *English as Second Language (ESL)*, as práticas pedagógicas eram pouco contextualizadas e raramente se configuravam como verdadeiramente interculturais; muitas vezes, refletiam estereótipos culturais e reproduziam formas de conhecimento hegemônicas.

Os anos se passaram e atuei em escolas bilíngues ancoradas em currículos internacionais nas posições de *English Language Arts Teacher* (Professor de Língua Inglesa e Literatura), *Middle and High School Counselor* (Orientador Educacional de Anos Finais e Ensino Médio) e *Pedagogical Coordinator* (Coordenador Pedagógico), entretanto, alguns dos padrões se repetiam. Embora, ao longo dos anos, eu tenha visto um número crescente de professores brasileiros e pessoas negras ocupando posições no ensino e na gestão, a Educação Bilíngue continua sendo majoritariamente voltada para a classe dominante, sustentando os interesses das elites e reafirmando a cultura hegemônica.

Durante a minha atuação na gestão em escolas bilíngues, já na cidade de São Paulo, retomei as minhas leituras e o projeto para ingressar em um programa de Mestrado. A partir dos textos das professoras e pesquisadoras Fernanda Liberali e Antonieta Megale, deparei-me com uma perspectiva crítica e engajada da Educação Bilíngue brasileira, assim como novos caminhos possíveis para desenvolvê-la a partir de bases epistemológicas que possibilitem a subversão e a insurgência. Enquanto isso, durante a minha atuação em escolas bilíngues da classe média e classe média-alta paulistana, pensava em como propor discussões e práticas que desestabilizassem os preconceitos e estereótipos predominantes entre alunos e professores, convidando-os a pensar para além dos muros da escola e de seus condomínios. Então, quanto mais eu lia textos de Liberali e Megale, mais eu me sentia provocado a agir nessa direção.

Finalmente, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Liberali, vivi uma virada de chave na minha vida e refleti sobre a chamada pesquisa engajada e em como o meu projeto impactaria as pessoas. Nas disciplinas do programa e nas interações com os colegas, sobretudo com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), fui, então, provocado a também me desencapsular e, como consequência, alterei a rota da minha pesquisa, com o propósito de contribuir para a Educação Bilíngue Pública — um campo que ainda carece de produções acadêmicas que a observem criticamente e que possam colaborar para sua consolidação e avanço.

Desse modo, ao articular minha trajetória como sujeito — tudo o que vivi e observei ao crescer na periferia de Salvador — às minhas experiências profissionais em escolas e programas bilíngues, ecoa em mim uma indagação central: de que educação bilíngue precisamos no contexto brasileiro?

Durante o curso de Letras na UFBA, tive a honra de fazer o meu estágio no Colégio Central da Bahia, a mesma escola pública em que minha mãe estudou no Ensino Médio e que é uma das escolas públicas mais importantes e antigas da cidade. Foi uma honra substituir uma professora de inglês tão dedicada, competente e querida pelos seus alunos e foi um privilégio poder vivenciar durante 4 meses um pouco do que é ser docente na rede pública do Estado da Bahia. Recupero essa minha vivência de estagiário e penso no que aconteceu com a maioria das escolas públicas municipais do Rio ao virarem escolas bilíngues por meio de um decreto, sem um projeto de transição adequado, programa curricular e de formação docente estruturado. Como seria no Colégio Central da Bahia? Como isso se daria em qualquer escola da rede pública? E como seria para os professores de língua estrangeira que prestaram concurso para um determinado modo de atuação e agora precisariam trabalhar de outra forma?

Reitero que, assim como García (2009), acredito que a educação bi/multilíngue é o modelo de educação necessário para a formação do cidadão do séc. XXI. Entretanto, considerando que, no Brasil, a maioria dos estudantes está matriculada na rede pública (Brasil, 2020), cabe perguntar: de qual educação bilíngue precisamos nas escolas públicas brasileiras?

Acredito que não é uma educação bilíngue que se dá na perspectiva da língua adicional como uma língua que pertence ao outro e que deve ser assimilada

como algo cristalizado e acabado, assim como a ideia de que esta é uma oportunidade de conhecer culturas diversas ou a cultura do outro também vista de forma cristalizada. Assim, no percurso dessa pesquisa, tensionaremos as bases legais que fundamentam a implantação de programas bilíngues na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

A minha escolha pela Educação Bilíngue Pública da rede municipal carioca se dá pelo seu pioneirismo em oferecer essa modalidade educacional desde 2013, alcançando inclusive comunidades carentes (Brasil, 2020) e também por se tratar de um projeto concebido em uma das maiores redes municipais de educação da América Latina com um número expressivo de unidades escolares operando nessa modalidade. Além disso, por meio do convite da minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Liberali, tive a oportunidade de ser colaborador-voluntário do projeto “Escolas Bilíngues no espaço público carioca” (Tanzi Neto, 2023) junto ao Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (UFRJ), numa iniciativa de formação docente para as equipes pedagógicas das unidades escolares bilíngues promovida pela SME-RJ por meio da Gerência de Educação Integral (GEIN) em parceria com o Complexo de Formação de Professores da UFRJ¹ durante o segundo semestre do ano de 2023.

Nesse exercício de colaboração, apoiando os professores pesquisadores nos encontros de formação realizados me deparei com ideias, questionamentos e falas dos participantes (professores e gestores) que apontavam para a ausência de um referencial curricular que orientasse as práticas pedagógicas bilíngues numa perspectiva intercultural e crítica, percebi que mesmo implantado em 2013, os educadores atuantes nas escolas bilíngues públicas buscavam a “identidade” do Programa Bilíngue da cidade do Rio de Janeiro.

Posto isso, iniciaremos essa dissertação a partir de uma contextualização para compreendermos os diversos fatores históricos e políticos que culminaram na criação do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação da cidade do

¹ O Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFP/UFRJ) consiste em uma política institucional que organiza, de forma integrada, a formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica. A iniciativa afirma o papel estratégico da universidade pública nessa formação e cria um “terceiro espaço” — entre universidade e escola pública — como locus privilegiado de aprendizagem profissional. Na UFRJ, articula licenciaturas de diferentes áreas, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação, em colaboração com escolas parceiras e instituições federais e com as redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Sua atuação se pauta por três princípios: horizontalidade (corresponsabilidade e reconhecimento de saberes acadêmicos e escolares), pluralidade (ações de ensino, pesquisa e extensão em múltiplos espaços e com múltiplos sujeitos) e integração (articulação entre ações e contextos para potencializar a produção e mobilização de saberes docentes).

Rio de Janeiro. Em seguida, apresentaremos nossa fundamentação teórica, discutindo os conceitos de Currículo, Educação Bilíngue e Interculturalidade com o objetivo de estabelecer as bases epistemológicas que darão embasamento à nossa análise crítica.

A seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos desta pesquisa qualitativa que se trata de uma análise documental com base na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011; Fidalgo; Magalhães, 2022; Liberali *et al.*, 2021), entretanto, diante dos obstáculos enfrentados no percurso da pesquisa, a PCCol figura como um ponto de partida metodológico, porém não se concretiza plenamente. Dessa forma, tratamos aqui de uma pesquisa crítica com intenção de colaboração, que a partir de um exercício crítico de análise documental, indicará caminhos para a Educação Bilíngue Pública carioca.

Antes da análise propriamente dita, trataremos do contexto da pesquisa, município do Rio de Janeiro e o programa bilíngue da SME-RJ. Logo após, realizaremos a análise documental organizada em categorias pelo tipo de documento e depois discutiremos os resultados. Finalmente, pelo caráter de intenção crítico-colaborativa deste trabalho, apontaremos no capítulo final nossas proposições no intuito de contribuir para a construção de políticas públicas para a educação bilíngue pública carioca e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

2. INTRODUÇÃO

A importância de falar mais de um idioma — especialmente a língua inglesa — parece consolidada em nossa sociedade, dada as demandas da globalização e, conseqüentemente, do mercado de trabalho. Desde o surgimento das escolas de idiomas até o atual cenário de ampla valorização das escolas bilíngües, a aquisição de uma segunda língua tem conferido ao sujeito vantagens que extrapolam os campos educacional e cultural, alcançando também dimensões sociais, políticas e econômicas.

Conforme apontam Blommaert e Rampton (2011), o processo de globalização modificou a forma como se apresenta a diversidade social, cultural e linguística nas sociedades ao redor do mundo, sobretudo devido ao intenso movimento migracional que testemunhamos desde o início dos anos 90, favorecendo dessa forma o multilinguismo e, ao mesmo tempo, estabelecendo novas dinâmicas nas relações sociais e também novos padrões de interações culturais, e por consequência dando novos contornos e perspectivas ao multiculturalismo. Segundo os autores, este fenômeno é drasticamente acentuado e, simultaneamente reconfigurado com a emergência de novas mídias e tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, este novo cenário global corrobora para uma maior complexidade nas relações sociais e situações comunicativas (Megale, 2018; 2019), constituindo o que Vertovec (2007) denomina de superdiversidade, a qual se caracteriza pela intensificação qualitativa, em termos de natureza, característica, modos e meios, e quantitativa da diversidade presente no mundo contemporâneo que se apresenta numa conjunção dinâmica de múltiplas variáveis sociais, culturais, econômicas, étnicas, linguísticas, territoriais, religiosas, jurídicas, entre outras, que se entrecruzam e se mesclam em diferentes e complexas trajetórias de sujeitos e grupos sociais (Blommaert; Rampton, 2011; Megale, 2018; Vertovec, 2007).

Esta nova ordem geopolítica fortemente marcada por economias cada vez mais globalizadas, reforça e retoma o papel historicamente construído das línguas enquanto “mercadorias de troca” (Heller, 2010 apud Megale, 2018) e bens de valor necessários para negociações não só comerciais, como também culturais e sociais. Assim, as línguas, sobretudo o inglês, são compreendidas como chaves de acesso

a oportunidades de trabalho mais bem remuneradas, de mobilidade internacional de diversos fins e também de ascensão social.

A importância do aprendizado de uma língua estrangeira também é prevista e determinada na legislação brasileira. A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto política curricular comum de Estado, estabelecem a língua inglesa como prioridade no ensino de língua estrangeira no Brasil, entretanto, somente para os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, sendo o ensino de língua inglesa ou qualquer outra língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais totalmente ignorado pelas normativas, embora seja realidade em boa parte das escolas privadas, bilíngues ou não, do país.

Estes fatores expostos até aqui, embasam o interesse do público brasileiro por escolas que ofereçam propostas de ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, a educação bilíngue enquanto modalidade educacional ganhou na última década uma exponencial valorização em território nacional por estes e outros fatores como o de oferecer carga-horária e abrangência de faixas-etárias que vão além das estabelecidas pela legislação brasileira, possibilidades de duplo diploma de ensino médio (brasileiro e internacional), condições mais favoráveis de ingresso em universidades estrangeiras, além de vivenciar currículos e práticas pedagógicas multiculturais.

Segundo a matéria do site O Globo, veiculada em outubro de 2023, agentes do mercado educacional estimam que 20% das escolas atualmente se apresentam como bilíngues. A reportagem revela que as famílias da classe média ou das classes dominantes consideram essa modalidade de ensino um indicador de qualidade educacional, que agrega grande valor cultural e possibilidades de futuro ainda melhores para os seus filhos e filhas, sobretudo no que diz respeito a estudos no exterior. Já uma matéria do Portal Metrôpoles, também em 2023, divulga dados do Ministério da Educação que apontam o crescimento de 64% na procura por modelos de ensino bilíngue, com destaque para as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. A mesma matéria apresenta dados da Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI), indicando que já são mais de 1,2 mil escolas dessa modalidade no Brasil. Outra matéria veiculada em 19 de setembro de 2023 pelo jornal O Estado de São Paulo aponta uma estimativa de 800 escolas desse tipo no país, segundo dados da Organização das Escolas Bilíngues (OEBi). Os dados ainda

são imprecisos e insuficientes e, embora os números apresentados pelas reportagens sejam divergentes, podemos perceber, como fato, o rápido crescimento das escolas bilíngues.

Portanto, ao observar o constatado aumento das propostas de Educação Bilíngue no Brasil (Megale, 2018; Brasil, 2020) fica evidente a diversidade de ofertas e promessas curriculares dessa modalidade implantadas em escolas espalhadas nos mais diferentes contextos do território nacional, especificamente o Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio (Garcia, 2009).

Entretanto, conforme aponta Megale (2018), a Educação Bilíngue no contexto brasileiro, enquanto modalidade educacional não se restringe ao ensino de línguas de prestígio, pelo contrário, contempla outras modalidades, tais como as voltadas para os povos indígenas, pessoas surdas, contextos de imigração e de fronteira, estas muitas vezes invisibilizadas diante dos interesses e demandas socioeconômicas e geopolíticas. Tais forças favorecem sobretudo a valorização da língua inglesa, conforme já explicitado anteriormente, enquanto língua adicional e alvo predominante da maior parte dos currículos escolares bilíngues no Brasil.

A modalidade de Educação bilíngue de Línguas de Prestígio ou de Elite, a qual está voltada majoritariamente, de acordo com Megale (2019a), para crianças e adolescentes oriundos das classes dominantes e estes estudantes da rede privada de ensino básico, concentra o maior foco de visibilidade midiática e também de interesse do mercado, o que pode ser tanto causa como consequência do seu exponencial crescimento na última década, gerando assim uma série de demandas mercadológicas, como também de legislação.

Assim, as escolas bilíngues voltadas aos grupos de maior poder aquisitivo, ofertam propostas curriculares das mais variadas, existem aquelas mais autorais, outras referenciadas em currículos internacionais ou oriundos dos países hegemônicos da língua adicional adotada, outras completamente importadas destes países e aquelas também fornecidas por sistemas de ensino do mercado editorial brasileiro. Dessa forma, o projeto formativo destes estudantes bilíngues e também dos docentes ficam sujeitos a estas escolhas curriculares, a volatilidade do mercado ou até mesmo à deriva, sem rumo ou embasamento. Cabe frisar que este modelo escolar se estabeleceu e vem sendo implantado no Brasil antes mesmo de qualquer normativa curricular ou legislação específica, sobretudo em âmbito federal.

Diante deste cenário, é preciso destacar que esta modalidade de Educação Bilíngue (EB), ainda que de línguas de prestígio e voltada a grupos dominantes, vem sendo também implementada na rede pública de ensino de alguns poucos estados brasileiros, como o Rio de Janeiro e Santa Catarina (Brasil, 2020), que dispararam na frente nesse aspecto, estabelecendo suas normativas locais como meio de regulamentar as escolas da rede privada e as recentes iniciativas de EB das suas redes públicas.

O Parecer 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue apresenta-se como uma resposta à necessidade de regulamentação de instituições que promovem ensino bilíngue tanto no setor público quanto privado. O documento oficial, ainda não homologado pelo Ministério de Educação, revela uma série de orientações para os diferentes contextos nesse âmbito, entretanto, mostra-se a atender às necessidades mercadológicas do setor privado, como grupos empresariais proprietários de escolas e editoras (Liberali, F.; Megale, A.; Vieira, D. A., 2022; Megale, 2024).

Em contrapartida, este mesmo parecer destaca que é necessário garantir acesso à educação bilíngue à classe trabalhadora, já que 80% dos alunos brasileiros de educação básica estão matriculados em escolas públicas, caso contrário, as desigualdades educacionais seriam aprofundadas (Brasil, 2020).

Desse modo, esta pesquisa se concentra nas políticas públicas e curriculares estabelecidas para a oferta de educação bi/multilíngue na rede pública do município do Rio de Janeiro. Denomina-se aqui, no contexto carioca, de educação “bi/multilíngue” por se tratar de uma oferta que envolve mais de um idioma, sendo que cada unidade escolar adota junto a língua portuguesa uma língua adicional, constituindo as modalidades seguintes: português-inglês, português-espanhol, português-francês e português-alemão.

Embora, os termos “ensino bilíngue” e “educação bilíngue” se alternem, como se fossem o mesmo, em alguns dos documentos analisados, destaco que os compreendemos como termos distintos. Portanto, utilizaremos o termo “Educação Bilíngue” sempre para tratar da modalidade educacional ou campo teórico, já o termo “ensino bilíngue”, será utilizado estritamente para tratar da prática pedagógica em sala de aula.

Assim, frisamos que a investigação nesse aspecto não se delimita ao escopo do currículo materializado na sala de aula, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas da proposta de Educação Bilíngue pretendida e explicitada nos documentos oficiais analisados, considerando esta para além do ensino da língua adicional como objeto de estudo e se caracterizando como uma modalidade na qual a língua adicional adotada se constitui também enquanto meio de instrução das diversas áreas do conhecimento (Megale, 2018).

O ensino público, como sabido e apontado também pelo Parecer 2/2020 do CNE, concentra a maioria dos estudantes brasileiros, cerca de 80% (Brasil, 2020). Dessa forma, a legislação brasileira e suas normativas educacionais desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014) apontam para uma educação que contribua na redução das desigualdades sociais e educacionais, dentre outros princípios que visam a construção de uma sociedade mais justa e equânime. Nessa mesma direção, é possível observar que diferentes propostas de ensino bi/multilíngue, privadas e públicas, evocam princípios similares e posicionam esta modalidade educacional como potencialidade na construção desse “mundo melhor”, por supostamente promoverem valores como, por exemplo, o respeito à diversidade, a valorização do multiculturalismo e a cidadania global.

Tanto os recentes atos normativos quanto o discurso publicitário de escolas bilíngues e internacionais advogam estes dois últimos pilares fortemente, o multiculturalismo e a cidadania global, apontando para estes como elementos fundamentais e inerentes aos currículos das suas propostas de educação bi/multilíngue e os tem em grande valor para uma educação contemporânea de qualidade, que dialoga com o mundo fora da escola e forma cidadãos que supostamente contribuirão na transformação da sociedade. Entretanto, estes documentos oficiais carecem de determinações e orientações que reflitam a complexidade e diversidade da Educação Bilíngue no Brasil, principalmente para a rede pública. Em específico, cito a falta de clareza e fundamentação nas orientações da formação necessária dos docentes para atuarem nesse contexto educacional.

Portanto, é no sentido de que a educação bilíngue e seus benefícios devam estar disponíveis para os filhos e filhas da classe trabalhadora por meio da rede

pública que, enquanto pesquisador, sou movido a questionar: qual educação bi/multilíngue está sendo promovida em escolas bilíngues públicas já existentes?

Este questionamento apresentado se juntou ao fato apontado no Parecer 2/2020 de que o município do Rio de Janeiro se estabelece enquanto pioneiro na implementação de um programa de educação bilíngue na rede pública de ensino por meio do Decreto 31.187/2009 assinado pelo então prefeito, Eduardo Paes, à época membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), instituindo o “Programa Rio Criança Global” (PRCG) em 2009. Desse modo, a educação bilíngue pública carioca passa ser o nosso interesse de investigação, sobretudo pelo decreto municipal apresentar elementos que sugerem uma abordagem assimilacionista de multiculturalismo, a qual constata descritivamente que vivemos em uma sociedade multicultural e, ao mesmo tempo, reforça a assimilação da cultura hegemônica (Candau, 2013).

O PRCG desdobra-se no programa bilíngue da rede municipal carioca que contava até o ano de 2023 com 137 professores de língua adicional e 31 unidades escolares que ofertam educação bilíngue a cerca de 13.442 estudantes nas seguintes línguas adicionais: língua inglesa, língua espanhola, língua francesa e língua alemã (Rio de Janeiro, 2023).

Destaco aqui o título do programa, “Rio Criança Global”, no intuito de indicar mais claramente a direção investigativa deste projeto de pesquisa, ou seja, é necessário compreender se a educação bilíngue pública carioca reflete as crianças da sua comunidade escolar e o que significa ser “criança global” nesse contexto.

Portanto, é imprescindível investigar a dimensão da interculturalidade imbricada ou não ao conceito de Educação Bilíngue presente nas políticas educacionais que sustentam a educação bilíngue pública da cidade do Rio de Janeiro no intuito de compreender criticamente qual cidadão se pretende formar a partir desta proposta educacional.

Diante destes questionamentos, apresentamos como objetivo geral desta pesquisa:

- investigar a perspectiva de interculturalidade em interface com a de educação bilíngue que permeia as políticas públicas sustentadoras do Programa de EB da SME-RJ com vistas a anunciar caminhos para a promoção de uma educação bilíngue desencapsulada, intercultural e crítica.

A partir desse objetivo mais abrangente, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- analisar os documentos oficiais, em nível estadual e municipal, que fundamentam o programa bilíngue da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro a fim de identificar a concepção de interculturalidade e EB presente nos documentos e sua relação;
- analisar os documentos oficiais que fundamentam o programa bilíngue da rede pública carioca a fim de identificar diretrizes para a formação docente e como estas apontam para o aspecto da interculturalidade atrelado a educação bilíngue;
- identificar nos documentos oficiais, políticas e/ou diretrizes curriculares, como estes apontam para a dimensão intercultural da EB na formação dos estudantes;
- analisar e tensionar criticamente as perspectivas de interculturalidade atrelada à Educação Bilíngue presente nos documentos oficiais que fundamentam o programa bilíngue da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Diante desses questionamentos e orientados pelo objetivo geral desta pesquisa, que busca investigar como a interculturalidade se articula à Educação Bilíngue nas políticas públicas que sustentam o Programa de EB da SME-RJ, delineamos um conjunto de objetivos específicos que nos permite aprofundar essa análise em diferentes níveis. Ao examinar os documentos oficiais estaduais e municipais, buscamos compreender as concepções de interculturalidade e de Educação Bilíngue que os atravessam, bem como suas implicações para a formação docente e para a experiência formativa dos estudantes. Ao identificar diretrizes, tensões e silenciamentos presentes nesses referenciais, pretendemos tensionar criticamente os modos pelos quais tais documentos reconhecem — ou negligenciam — a dimensão intercultural necessária à promoção de uma Educação Bilíngue desencapsulada, crítica e comprometida com a justiça social. Assim, este estudo se inscreve no esforço de contribuir para o avanço das discussões sobre políticas públicas de Educação Bilíngue no Brasil,

especialmente no que concerne à consolidação de práticas pedagógicas que ampliem horizontes e fortaleçam uma formação verdadeiramente intercultural.

3. CONTEXTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o contexto no qual se insere o Programa Bilíngue da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Inicialmente, abordaremos dados oficiais do IBGE, do Mapa da Desigualdade (Casa Fluminense) e da Prefeitura do Rio de Janeiro para compormos os cenários que circundam o mundo para além dos muros das escolas bilíngues. Em seguida, realizaremos um exercício de contextualização crítica da Base Nacional Comum Curricular enquanto principal política curricular nacional e, conseqüentemente, referência legal obrigatória para as políticas educacionais da capital fluminense. Por último, apresentaremos o programa bilíngue da rede municipal, sua fundação, linha do tempo e desdobramentos.

3.1. Breve contextualização da EB no Brasil

Diversos autores apontam para o impacto do processo de globalização e do contexto pós-guerras — Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria — no campo educacional (Barbosa; Heinzle; Zimmermann, 2022; Blommaert, 2010; Guimarães; Finardi, 2018; Santos; Lopes, 1997; Liberali, 2017, 2019; 2020a; Megale, 2018, 2019b; Megale; Liberali, 2016), destacando fatores como: o aumento do fluxo migratório transnacional; ampliação, desenvolvimento e mundialização de novas tecnologias de informação e comunicação; o processo de planificação da economia em nível global; o surgimento e fortalecimento de organismos regulatórios internacionais, como a ONU, o FMI e o Banco Mundial, que operam a globalização por meio de diretrizes e políticas que estabelecem uma nova ordem mundial, reconfigurando a distribuição de poder político, econômico, cultural e linguístico, mas permanecendo a concentração de poder e privilégio de alguns territórios em detrimento de outros, promovendo, dessa forma, a marginalização e subalternização de um grande contingente da população global (Barbosa; Heinzle; Zimmermann, 2022; Blommaert, 2010; Guimarães; Finardi, 2018; Santos; Lopes, 1997; Liberali, 2017; 2019; 2020a; Megale, 2018; 2019b; Megale; Liberali, 2016).

Tais fatores, com base em Blommaert (2010), Megale (2018; 2019b), Megale e Liberali (2016) e Liberali (2017; 2019; 2020a), contribuem para a diluição das fronteiras nacionais e das barreiras de comunicação e, ao mesmo tempo, impõem uma mudança substancial nas relações humanas e, conseqüentemente, no funcionamento das sociedades globais que agora convivem intensamente com uma complexa diversidade cultural e linguística, ou seja, impõem-se o multilinguismo e o multiculturalismo global.

A inserção do Brasil no processo de globalização intensifica-se sobretudo a partir da segunda metade do século XX e não ocorreu de forma homogênea, mas sim como um fenômeno marcado pelo que Milton Santos (2000) denomina de "meio técnico-científico-informacional", onde a técnica e a informação são os vetores de reorganização do território. Esse processo impulsionou uma aceleração dos fluxos de capitais, mercadorias e informações, transformando profundamente a estrutura social e econômica brasileira. Contudo, essa "modernização", revelou-se muitas vezes perversa, como um processo desigual, marcado por assimetrias de acesso aos fluxos de informação, capital e tecnologia, aprofundando desigualdades ao mesmo tempo, em que conectava o país às redes globais de poder (Santos, 2000; 2006).

No contexto brasileiro, com base em Santos (2000; 2006), Moura (2020) e Megale (2024), a ampliação das redes de transporte, telecomunicações e meios digitais, aliada à abertura econômica e à inserção do país nos circuitos internacionais de produção e consumo, produziu impactos profundos na organização do trabalho e nas expectativas sociais em relação à educação, principalmente no interesse pela aprendizagem de outras línguas, o que vai de encontro à ideologia e políticas nacionais monolíngues decorrentes das ideias colonialistas e nacionalistas anteriores à segunda metade do século XX. Essas transformações tornaram a sociedade cada vez mais conectada ao mundo, mas também atravessada por contradições, nas quais o domínio de determinados saberes — entre eles, as línguas de prestígio sobretudo a língua inglesa — torna-se um diferencial simbólico (Megale, 2018; Megale; Liberali, 2016), contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais (Santos, 2000; 2006).

Nesse cenário, a globalização exerce influência direta sobre a crescente demanda pelo ensino de línguas estrangeiras, especialmente da língua inglesa, consolidada como língua franca das relações econômicas, científicas e culturais

globais (Megale, 2018; 2024; Megale; Liberali, 2016; Moita-Lopes, 2005; Siqueira, 2008). Conforme aponta Santos (2006), a hegemonia de determinados fluxos globais impõe padrões linguísticos e culturais que passam a ser percebidos como necessários à inserção no mundo contemporâneo.

No Brasil, essa lógica intensifica a valorização do inglês desde a educação básica, tanto no sistema público quanto, de forma mais acentuada, no setor privado. Além disso, o aumento da presença de empresas multinacionais e de profissionais expatriados no país impulsionou o surgimento e a expansão de escolas denominadas internacionais, voltadas a atender filhos e filhas de famílias estrangeiras que necessitam de continuidade curricular (continuidade do currículo do seu país ou região de origem) e de escolarização na língua oficial dos seus países de origem. Historicamente, as escolas internacionais surgiram para atender a esse nicho, funcionando como enclaves linguísticos e culturais voltados prioritariamente para filhos de estrangeiros, algumas delas para grupos mais privilegiados de filhos de diplomatas e executivos estrangeiros, servindo como modelo de prestígio a ser cobiçado pelas elites locais (Geeb, 2020; Moura, 2020).

A partir da década de 1990, segundo Moura (2020), observa-se uma mudança significativa nesse cenário com a expansão vertiginosa das escolas bilíngues voltadas agora para o público brasileiro. Esse fenômeno está diretamente relacionado à intensificação do processo de globalização, conforme mencionado anteriormente, e às mudanças nas demandas educacionais das classes médias e altas. De acordo com Megale (2018; 2019), a educação bilíngue no país passa a ser compreendida não apenas como resposta a contextos migratórios, mas também como projeto pedagógico associado ao desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e interculturais. Já Marcelino (2009) e Moura (2020), destacam que esse movimento se consolida em um contexto de mercantilização da educação, no qual o bilinguismo, especialmente em línguas de prestígio como inglês e francês, é apresentado como capital simbólico capaz de ampliar oportunidades acadêmicas e profissionais futuras.

Diferentemente das escolas internacionais tradicionais, essas novas escolas bilíngues brasileiras buscam cumprir o currículo nacional ao mesmo tempo, em que oferecem imersão em uma língua de prestígio. A partir de Megale (2018; 2019), Mejía (2002) e Clemesha (2019), compreendemos que esse fenômeno consolida um "bilinguismo de elite", onde a proficiência em uma segunda língua hegemônica

atua como um marcador de distinção social, criando um mercado educacional robusto e em constante crescimento que promete o acesso a uma suposta “cidadania global”. Assim, as escolas bilíngues se expandem sobretudo no setor privado, alinhando-se às expectativas de formação globalizada e à lógica competitiva do mercado educacional.

Dito isto, a história da Educação Bilíngue no Brasil, de forma geral, é marcada por movimentos sociais, políticas linguísticas e transformações culturais que refletem a complexidade do cenário nacional. Desde as experiências bilíngues associadas aos povos indígenas e às comunidades de imigração, até a recente expansão de propostas voltadas ao ensino de línguas de prestígio, o país tem vivenciado diferentes concepções e práticas de bilinguismo.

Entretanto, é observado também um aumento do interesse do setor público pelo ensino de língua adicional e escolarização bilíngue, sobretudo da EBLP. A obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental imposto pela Base Nacional Comum Curricular, iniciativas de implantação de escolas bilíngues públicas como nos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro e também a iniciativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), ambos órgãos do MEC, em produzir o Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 para apresentar diretrizes para a oferta de educação bilíngue no país, evidenciam tal interesse por parte do poder público. Nessa linha, a cidade do Rio de Janeiro, nosso contexto de pesquisa, se destaca por seu pioneirismo, conforme apontado pelo Parecer CNE/CEB Nº 2/2020, na produção de políticas de ensino de língua e de Educação Bilíngue desde o ano de 2009 com a criação do Programa Rio Criança Global, o qual iremos nos debruçar mais detalhadamente na subseção “3.3.”.

No contexto da globalização e posicionamento internacional do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro também ganha destaque, ocupando um papel central na construção da imagem nacional no exterior, funcionando como vitrine simbólica e cultural do país. Historicamente associada à paisagem, à diversidade cultural, ao turismo e a grandes eventos internacionais, como a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992 (também conhecida como Eco 92 ou Rio 92), os Jogos Pan-americanos de 2007, a Rio+20 (Reunião da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável) de 2012, a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos

Olímpicos de 2016, assim, cidade se projetou como espaço privilegiado de circulação global. O Rio também é um importante polo econômico que sedia grandes empresas dos setores de petróleo e gás, como a Petrobrás, bem como de outros setores produtivos com impacto transnacional.

Dessa forma, a capital fluminense atrai um contingente significativo de capital estrangeiro e mão de obra internacional, o que contribui para a presença de diferentes comunidades de estrangeiros, migrantes temporários, permanentes ou refugiados, configurando a paisagem multilíngue e multicultural da cidade e ampliando a demanda por escolas internacionais e bilíngues. No âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro, a implantação do Programa de Educação Bilíngue a partir de 2013 representa um marco importante na tentativa de democratizar o acesso ao ensino de línguas adicionais. Entretanto, esse movimento ocorre em meio a disputas conceituais, lacunas formativas e tensionamentos curriculares que evidenciam a necessidade de análise crítica de seus fundamentos e de suas práticas.

Diante disso, é importante discutir a respeito das políticas públicas e curriculares locais a respeito da oferta de EBLP por meio de escolas bilíngues, sobretudo na rede pública que são voltadas majoritariamente aos grupos menos favorecidos da sociedade no intuito de apontar para uma Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio (EBLP) pública, universal, democrática, intercultural, comprometida com a justiça social e acessível aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

3.2. A cidade do Rio de Janeiro e a diversidade cultural: a EBP em meio ao cenário de desigualdades

As políticas educacionais para Educação Bilíngue Pública (EBP) as quais analisaremos nesta pesquisa estão majoritariamente inseridas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Assim, tais políticas dão surgimento e base para o funcionamento do Programa Bilíngue em escolas públicas estabelecidas em sua maioria em bairros periféricos da capital fluminense, conforme

o “Quadro 10 - Escolas do Programa Bilíngue” na seção a seguir, atendendo alunos e alunas oriundos de grupos minoritários e da classe trabalhadora.

Dessa forma, faz-se necessário contextualizar e territorializar a iniciativa de EBP implementada pelo governo municipal de uma das maiores e mais importantes cidades da América Latina, o Rio de Janeiro, e é o que faremos abaixo ao trazermos dados socioeconômicos que contribuirão para compreendermos não só a complexidade dessa cidade, mas do impacto e da importância de se construir uma EBP de qualidade numa perspectiva intercultural e crítica.

Reafirmamos aqui que a cidade do Rio de Janeiro, capital do estado homônimo, é uma metrópole de extrema relevância histórica, cultural e econômica para o Brasil. Fundada em 1565, a cidade foi a capital do Brasil Colônia, substituindo Salvador em 1763, e, posteriormente, do Império e da República até 1960 (IBGE, 2023). Ao longo dos séculos, a cidade se consolidou como um pólo administrativo, econômico e cultural, com sua economia inicialmente centrada no porto e no comércio por conta da sua posição estratégica para o escoamento da mineração de ouro e diamantes e sua proximidade das capitanias do sul (Veiga, 2023). Entretanto, o desenvolvimento da cidade foi marcado por um processo de urbanização desigual, que resultou na formação de uma complexa estrutura social e urbana (Ribeiro, 2011).

De acordo com o IBGE, a população do município do Rio de Janeiro era de 6.211.223 de pessoas no censo de 2022 (IBGE, 2023) e estima-se que em 2024, o número chegue a 6.775.561 habitantes (Data.Rio, 2024), o que a torna a segunda mais populosa do país e a quinta da América Latina (Freitas, 2024). Ademais, sua região metropolitana concentra 12.936.629 milhões de habitantes, sendo a segunda maior aglomeração urbana do país segundo dados do IBGE (Agência IBGE Notícias, 2024). Já o estado do Rio de Janeiro, possui uma população estimada em 17.219.679, segundo dados do órgão supracitado (IBGE, 2023b).

Ao verificarmos os dados do IBGE (2022; 2023) e do Mapa da Desigualdade (Casa Fluminense, 2023), fica evidente que essa densidade demográfica significativa da capital fluminense e sua região metropolitana se reflete, do ponto de vista socioeconômico, em uma dinâmica social complexa com profundas desigualdades. Vejamos os dados populacionais do quadro a seguir:

Quadro 1 - Dados populacionais do Censo 2022 - Rio de Janeiro

Cor ou Raça				
		Número de habitantes autodeclarados no Censo 2022	Porcentagem da população	
Branca		2.821.619	45,4%	
Negra²:	Parda	2.403.895	38,7%	54,3%
	Preta	968.428	15,6%	
Amarela		10.514	aprox. 0,17%	
Indígena		6.531	aprox. 0,10%	
Sexo				
		Número de habitantes	Porcentagem da população	
Mulheres		3.328.644	53,6%	
Homens		2.882.579	46,4%	
Outros recortes populacionais				
População quilombola		2.866		
População indígena		6.941		
População residente em favelas		1.349.942 (21,73% da população)		
		Cor ou raça		Porcentagem residente em favelas
Distribuição populacional por cor ou raça residente em favelas		Branca		29,13%
		Negra:	Preta	21,12%
			Parda	49,59%
População de migrantes estrangeiros que não residiam no Brasil 5 anos antes da data de referência do Censo				
Total geral de migrantes estrangeiros residentes		12.449		
		País de origem:	Número de migrantes residentes	
		Estados Unidos	2.209	
		Venezuela	1532	

² Classificamos como negras as pessoas autodeclaradas pretas ou pardas no quesito “cor ou raça” usado pelo IBGE em conformidade com o Estatuto da Igualdade Racial estabelecido pela Lei N° 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

Principais países de origem de migrantes estrangeiros residentes	França	966
	Argentina	919
	Portugal	702
	Reino Unido	495
	Espanha	359
	China	333
	Angola	304
	Colômbia	297
População de migrantes nacionais que não residiam na cidade 5 anos antes da data de referência do Censo		
	Estado	Número de migrantes residentes
Principais Estados brasileiros de origem dos migrantes residentes	São Paulo	13.347
	Minas Gerais	8.285
	Ceará	7.629
	Paraíba	7.126
	Bahia	5.969
	Pernambuco	3.939
	Maranhão	3.923
	Rio Grande do Sul	3.788
	Pará	3.323

Fonte: Censo 2022 IBGE, 2022

Os dados populacionais apresentados acima evidenciam uma metrópole diversa em si, em termos étnicos, raciais, linguísticos e culturais. Além das informações oficiais do Censo 2022 realizado pelo IBGE, dados coletados a partir do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) e organizados nos relatórios “Indicadores de Governança Migratória Local: Cidade do Rio de Janeiro 2023” (OIM, 2023) e “MIGRACIDADES 2022” (OIM; UFRGS, 2022) apontam que entre os anos 2000 e 2022 cerca de 149.996³ migrantes internacionais foram legalmente regularizados como migrantes no município do Rio de Janeiro, sendo estes oriundos em sua maioria dos seguintes países: Estados Unidos (10%), França (7%), Reino

³ Segundo a OIM (2023), o número de migrantes não é necessariamente de residentes na cidade do Rio.

Unido (6%), Portugal (5%) e China (5%). Ademais, segundo a OIM (2023), entre 2018 e 2023, a cidade do Rio recebeu cerca de 2.161 refugiados e migrantes venezuelanos por meio da iniciativa de interiorização⁴ promovida pelo Governo Federal em 2018.

A presença de migrantes nacionais e estrangeiros, assim como a população indígena e quilombola, sem levar em conta os estrangeiros não legalizados⁵, enquanto cidadãos residentes são evidência da superdiversidade (Vertovec, 2007) a qual converge no mesmo espaço urbano diferentes identidades e referenciais culturais, o que faz comungar, por exemplo, diferentes variações do português brasileiro e seus sotaques, religiões, formações familiares, estilos musicais, culinárias, entre outras manifestações culturais e de identidades.

Entretanto, na cidade do Rio, essa “diferença” está marcada por uma assimetria nas relações de poder e de acesso a direitos, como também em contradições e negligências nas políticas voltadas ao acolhimento de migrantes estrangeiros. Por exemplo, a criação do Centro de Referência e Atendimento ao Imigrante (CRAI) em 2023 pela Prefeitura Municipal em parceria com o Instituto Core⁶ Brasil, cujo objetivo é apoiar “imigrantes, refugiados e apátridas recém-chegados ao Rio de Janeiro” (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2022; 2023) por meio da assistência social e educação, refletiu um avanço na política migratória da cidade que ocupa o segundo lugar no país no quesito recebimento de imigrantes (Agência Brasil, 2024) na época, porém, em 2024 o espaço sofreu com a negligência do poder público municipal com atrasos e interrupção no pagamento de seus funcionários e uma série de problemas de gestão e orçamento, reduzindo aos poucos o número de atendimentos até culminar na interrupção total de seu funcionamento e continuidade dos serviços assistenciais por duas semanas. Em ação conjunta, os ministérios públicos Federal e Estadual e as defensorias públicas

⁴ Refere-se a Operação Acolhida coordenada pelo Governo Federal com o objetivo de oportunizar às pessoas venezuelanas migrantes a sua realocação de forma voluntária e gratuita para estados brasileiros com mais oportunidades de integração socioeconômica.

⁵ Refere-se a matéria intitulada “Imigrantes que passaram a ser cariocas ganham o primeiro centro de acolhimento e cidadania do Rio” escrita por Rafael Nascimento e publicada em 6 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/06/imigrantes-que-passaram-a-ser-cariocas-ganham-o-primeiro-centro-de-acolhimento-e-cidadania-do-rio.ghtml>. Acesso em 02 maio. 2025.

⁶ Refere-se à *Community Organized Relief Effort*, uma organização que executa ações imediatas de resposta às crises humanitárias e climáticas, apoiando a recuperação de comunidades vulneráveis em todo o mundo.

da União e do Estado cobram resposta da Prefeitura Municipal e a retomada do funcionamento do órgão (Agência Brasil, 2024; Migra Mundo, 2024).

Quanto à sua população de nacionalidade brasileira, a partir dos dados oficiais, podemos afirmar que a cidade do Rio é composta por um mosaico populacional majoritariamente não-branco e essa maioria negra, formada de pretos e pardos, também são a maioria da população residente em favelas e expostas a vulnerabilidades socioeconômicas, como veremos mais detalhadamente no quadro abaixo.

Quadro 2 - Dados do Mapa da Desigualdade 2023

População negra em domicílios que não são destinados à habitação		
	Média nacional	Média do município do Rio de Janeiro
Percentual da população negra em domicílios particulares improvisados em relação ao total da população em domicílios particulares improvisados	76,3%	68,9%
Diferença salarial entre brancos e negros		
	Média nacional	Média do município do Rio de Janeiro
Diferença de remuneração salarial média entre brancos e negros no emprego formal em 2021	-R\$ 1.175,00	-R\$ 2.241,00
Morte de pessoas negras no transporte		
	Média do Estado do Rio de Janeiro	Média do município do Rio de Janeiro
Percentual de pretos e pardos entre vitimados em mortes no transporte	61,5%	67,7%
Pessoas negras assassinadas pelo estado		
	Média do Estado do Rio de Janeiro	Média do município do Rio de Janeiro
Percentual de homicídios de pessoas negras decorrentes de intervenção policial, em relação ao total em 2022	78,0%	78,0%
Pessoas negras inscritas no ENEM⁷ sem internet em casa		
	Média nacional	Média do município do Rio de Janeiro

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio

Percentual de negros inscritos no Enem sem acesso à internet em casa em relação ao total sem acesso à internet	74,7%	69,1%
População negra em situação de rua		
	Média nacional	Média do município do Rio de Janeiro
Percentual da população negra em situação de rua em relação ao total da população em situação de rua	68,2%	78,6%

Fonte: Mapa da Desigualdade 2023 (Casa Fluminense, 2023)

Diante do contexto apresentado acima, podemos considerar que a Educação Bilíngue Pública na cidade do Rio de Janeiro está completamente permeada por toda essa complexidade social, econômica e cultural com todas as suas contradições, injustiças e desigualdades. Portanto, deve a Educação Bilíngue Pública carioca oferecer uma resposta a esse cenário? Para que serviria, então, uma EBP nesse contexto?

Responderemos a essas indagações à medida que avançamos nosso trabalho de análise e ofereçamos proposições na conclusão deste trabalho. Ainda assim, podemos refletir no que Garcia (2019) afirma no prefácio do livro “Educação Bilíngue no Brasil” (Megale, 2019): “a educação bilíngue tem o potencial de minimizar o sofrimento humano, mas isso não acontecerá se não dialogarmos como iguais com aqueles que detêm posições divergentes no mundo.” (García, 2019, p. 7).

Assim, a partir de García (2009; 2019) e Megale (2019), compreendemos que um projeto de Educação Bilíngue deve estar para além do mero conhecimento linguístico de duas ou mais línguas. Nesse sentido, a EB oferecida pela SME-RJ pode ser uma prática pedagógica transformadora de forma que ao mobilizar língua e recursos linguísticos de duas ou mais línguas possibilita uma compreensão ampla e múltipla das línguas e culturas, expandindo o acesso ao “universo dos discursos múltiplos” (Megale, 2019, p. 83), promovendo a tolerância e apreciação pela diversidade (García, 2009) à medida que conhece e explora diferentes formas de ser e estar no mundo, o que possibilita a construção de sociedades mais justas e equânimes.

3.3. Contexto da EB na rede municipal carioca: o Programa Rio Criança Global e as Escolas Bilíngues

O programa de Educação Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi implantado em 2013, nomeado Projeto Escolas Bilíngues, enquanto um desdobramento do Programa Rio Criança Global o qual foi criado no âmbito desta mesma secretaria pelo Decreto Nº 31187 de 6 de outubro de 2009 assinado pelo então prefeito, Eduardo Paes (à época membro do PMDB), que assegura:

[...] Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação. Art. 2º O Programa a que se reporta o art. 1º será implementado gradualmente, a partir do ano de 2010, da seguinte forma: I - em 2010: 1º ao 3º ano; II - 2011: inclui-se o 4º ano; III - 2012: inclui-se o 5º ano; V - 2013: inclui-se o 6º ano; VI - 2014: inclui-se o 7º ano; VII - 2015: inclui-se o 8º ano; VIII - 2016: inclui-se o 9º ano. [...] (Rio de Janeiro, 2009)

De uma forma geral, o decreto citado considera enquanto premissas para a criação do programa os seguintes fatores:

- a Cidade do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos no ano de 2016 e como consequência desse evento, a cidade receberá turistas de vários países e assim convergindo diferentes culturas;
- a multiculturalidade presente no mundo contemporâneo e está proporcionada pela disseminação globalizada de saberes;
- a aprendizagem de uma “língua estrangeira” para além do domínio de estruturas linguísticas, enfatizando a importância desta na apropriação de novos olhares sobre o mundo, culturas e dizeres que nos cerca;
- o enfoque da Secretaria Municipal de Educação na compreensão da “linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês” (Rio de Janeiro, 2019).

O Programa Rio Criança Global teve inicialmente como objetivo, a partir do decreto de 2009 citado acima, ampliar o ensino de Língua Inglesa para todos os

anos do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal, com enfoque na conversação. Dessa forma, o projeto municipal de escolas bilíngues dá início em 2013 com duas escolas com programas Língua Portuguesa-Língua Inglesa da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental.

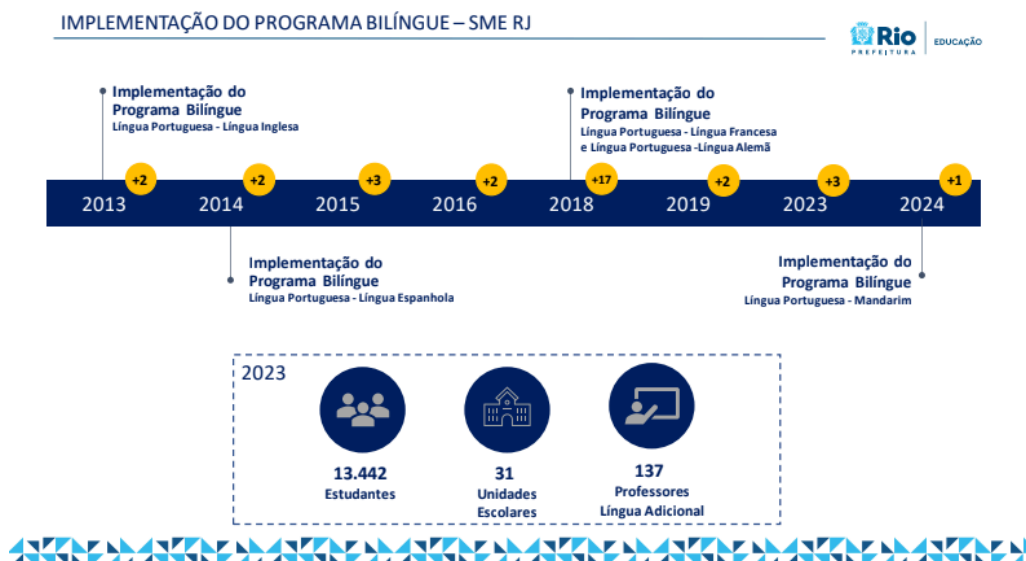
Posteriormente, em 2014, mais duas escolas passaram a oferecer EB em língua inglesa e também em espanhol. Em 2015, outras três escolas implementaram a modalidade também em língua inglesa. Essa ampliação da oferta de EB ocorrida nos anos de 2014 e 2015 se dá também sob a gestão do prefeito Eduardo Paes, agora em seu segundo mandato.

Ao final do ano de 2017, agora sob gestão do prefeito Marcelo Crivella em seu primeiro ano de mandato, a SME-RJ contava com nove escolas com programas em língua inglesa e uma em língua espanhola, promovendo educação bilíngue para cerca de 4.500 alunos da Ed. Infantil ao 6º ano, segundo dados do parecer “N” nº 01/2018 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Somente em 2018, a partir do Parecer “N” nº 01/2018 da Prefeitura do Rio de Janeiro, a iniciativa do Projeto Escolas Bilíngues é legitimada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Neste mesmo ano, a SME autoriza a inclusão de programas em língua francesa e alemã, totalizando 17 escolas bilíngues na cidade do Rio de Janeiro ao final deste ano.

Em 2023, novamente sob gestão de Eduardo Paes na Prefeitura do Rio, o projeto contava, segundo dados oficiais da SME, com 137 professores de língua adicional e 31 unidades escolares que ofertam EB a cerca de 13.442 estudantes nas seguintes línguas adicionais: língua inglesa, língua espanhola, língua francesa e língua alemã (Rio de Janeiro, 2023). A imagem abaixo mostra a linha do tempo da implementação do programa bilíngue no município do Rio de Janeiro:

Figura 1 - Linha do Tempo do Programa Bilíngue da SME-RJ



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2023.

As 31 unidades escolares bilíngues estão organizadas em pares de línguas, sendo uma a língua portuguesa e a outra língua adicional, da seguinte forma:

- escolas bilíngues - Língua Portuguesa e Língua Inglesa (ING): 14 unidades escolares;
- escolas bilíngues - Língua Portuguesa e Língua Espanhola (ESP): 12 unidades escolares;
- escolas bilíngues - Língua Portuguesa e Língua Francesa (FRA) : 2 unidades escolares;
- escolas bilíngues - Língua Portuguesa e Língua Alemã (ALE): 3 unidades escolares.

O quadro abaixo mostra a distribuição dessas escolas na cidade do Rio de Janeiro até o ano de 2023, segundo dados fornecidos pela SME-RJ.

Quadro 3 - Escolas do Programa Bilíngue

Escolas do Programa Bilíngue – SME				
Unidade escolar	Segmento	Vocação	Bairro	Endereço
E.M. Calouste Gulbenkian	AF ⁸	Bilíngue - ALE	Andaraí	R. Ernesto de Souza, 153

⁸ “AF” refere-se ao segmento do Ensino Fundamental Anos Finais

E.M. Mestre Waldemiro	Pré-escola e AI ⁹	Bilíngue - ALE	Anchieta	Praça Zelma Pereira, S/N
CIEP Presidente Agostinho Neto	Pré-escola e AI	Bilíngue - ALE	Campo Grande - Santa rosa	R. Conchas, S/N
E.M. Henrique Dodsworth	AF	Bilíngue - ESP	Jacarepaguá - Anil	Av. Otávio Malta, 1201
E.M. Orsina da Fonseca	AF	Bilíngue - ESP	Cidade Nova	R. Prof. Clementino Fraga, S/N
E.M. Eptácio Pessoa	AF	Bilíngue - ESP	Tijuca	R. São Francisco Xavier, 95
E.M. Professor Afonso Várzea	Pré-escola e AI	Bilíngue - ESP	Méier	R. Coração de Maria, 25
E.M. República do Peru	AF	Bilíngue - ESP	Olaria	Rua, Av. Prof. Plínio Bastos, 631
E.M. Aníbal Freire	AF	Bilíngue - ESP	Marechal Hermes	R. Juriari, 238
E.M. Miguel Ângelo	AI	Bilíngue - ESP	Costa Barros	R. José da Cruz Rajo, S/N
EDI Mariana Rocha de Souza	Pré-escola	Bilíngue - ESP	Realengo	R. Claudino Barata, 1.267
E.M. Vereadora Marielle de Franco	AI	Bilíngue - ESP	Campo Grande	Estr. Do Campinho, 6.500
EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	Pré-escola	Bilíngue - ESP	Sepetiba	Av. Seis, 55-149
E.M. Professor Carneiro Filipe	AF	Bilíngue - ESP	Ilha do Governador - Guarabu	Rua Inhoverá, S/N
Ciep Augusto Pinheiro de Carvalho	Pré-escola e AI	Bilíngue - FRA	Barra da Tijuca	R. Des. Antônio P Pinto, 430
E.M. Fernando Rodrigues da Silveira	AF	Bilíngue - FRA	Barra da Tijuca	R. Des. Antônio P Pinto, 400
CIEP Oswald de Andrade	AI	Bilíngue - ING	Inhaúma	Av. Itaóca, 2.086
CIEP Gláuber Rocha	Pré-escola e AI	Bilíngue - ING	Vila da Penha	Rua Carlos Chambeland, 187
E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	Pré-escola e AI	Bilíngue - ING	Vila da Penha	Rua Arquimedes Memória, s/n
E.M. Ginásio Carioca Aleksander Henryk Laks	AF	Bilíngue - ING	Maré	R. Duzentos e Vinte e Um - Maré
E.M. Profesora Dídia Machado	AI	Bilíngue - ING	Campo Grande	Estr. Moriçaba, S/N
E.M. Professora Zuleika Nunes de Alencar	AF	Bilíngue - ING	Ipanema	Epitacio Pessoa 474
CIEP Mestre André	Pré-escola e AI	Bilíngue - ING	Maré	R. Projetada D, 2905
E.M. Rondon	AF	Bilíngue - ING	Marechal Hermes	R. Xavier Curado, 1733
E.M. Professor Castro Rebello	AF	Bilíngue -	São	Av. Bartolomeu de

⁹ "AI" refere-se ao segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais

		ING	Cristóvão	Gusmão, 850
CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda	Pré-escola e AI	Bilíngue - ING	Humaitá	R. Visc. de Silva, S/N
CIEP Professor Darcy Ribeiro	AI	Bilíngue - ING	Jacarepaguá - Taquara	R. Paulo Moreira da Silva, 299
E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	Pré-escola e AI	Bilíngue - ING	Padre Miguel	Pç. do Trabalhador, s/n
E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	AF	Bilíngue - ING	Santa Cruz	Rua Cícero C. Pires, S/N
E.M. Holanda	Pré-escola e AI	Bilíngue - ING	Ilha do Governador - Jardim Guanabara	Rua Serenata, 40
E.M. Anísio Teixeira	AF	Bilíngue - ING	Pavuna	R. Frei Vicente, S/N

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2023.

A partir do quadro acima, é possível destacar que embora a modalidade de educação bilíngue implementada seja de línguas de prestígio (García, 2009), definitivamente esta se destina a grupos minoritários da sociedade carioca. O público dessas escolas são majoritariamente crianças e adolescentes da periferia da capital fluminense que dificilmente teriam acesso a esse modelo educacional e consequentemente ao aprendizado de uma língua adicional, não fosse pelo projeto da rede municipal de ensino público.

3.4. O Parecer CNE/CEB nº 2/2020

O Parecer CNE/CEB nº 2/2020 foi incluído nessa pesquisa apenas como contexto, embora tenha influenciado o campo da EB em âmbito acadêmico, curricular e mercadológico, por não ter sido homologado pelo MEC e, portanto, não se converteu em norma nacional vigente. Logo, não integra o arcabouço legal que orienta a EBP do sistema municipal de ensino da SME-RJ. Na arquitetura normativa brasileira, pareceres e minutas de resolução do CNE só produzem efeitos obrigatórios após homologação ministerial e publicação do correspondente ato normativo.

A normativa tem por objeto a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue na Educação Básica e situa a

demanda regulatória com base no crescimento exponencial de instituições bilíngues, nas redes pública e privada, ressaltando a existência de iniciativas e normas estaduais e municipais já existentes, como no estado do Rio de Janeiro e sua capital homônima, no Maranhão, em Santa Catarina etc.

Na seção “Histórico”, destaca os marcos legais e históricos da Educação Indígena, da Educação de Surdos e da Educação em regiões de fronteira no campo da denominada Educação Plurilíngue no Brasil. A respeito das duas primeiras, enfatiza o reconhecimento de direitos linguísticos em documentos internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Declaração da Organização das Nações Unidas de 2007) e na legislação nacional. Ressalta ambas enquanto experiências bilíngues prévias asseguradas pela legislação vigente, que são frutos de intensos conflitos e disputas históricas e políticas. Ainda nessa seção o texto trata, de forma geral, da Educação em regiões de fronteira e do acolhimento de migrantes e refugiados em nosso país como também nos nossos sistemas de ensino, recuperando iniciativas como o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira no âmbito do MERCOSUL (Portaria MEC Nº 798, de 19 de junho de 2012) fruto da cooperação entre países do bloco econômico.

Ao apontar para o aumento de fluxos migratórios, com base em dados de organismos nacionais e internacionais, principalmente de populações buscando refúgio em nosso país, e da diversidade linguística imposta por essa condição, destaca “a emergência de territórios em que o plurilinguismo trará desafios sobretudo às escolas públicas” (Brasil, 2020, p. 8). Nesse sentido, a normativa propõe, no sentido de possibilidade, o ensino de Português como língua de acolhimento apoiado no conceito de “*translanguaging*” (baseado em García, 2009), valorizando o “interculturalismo” e “práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico” (Brasil, 2020, p. 8) dos estudantes. Além disso, defende-se também a necessidade de orientações nacionais para a educação plurilíngue na educação básica (com princípios, conceitos, valores e diretrizes pedagógicas), seja em escolas ou programas “bilíngues/plurilíngues”.

Na sequência, o texto explica que a demanda sobre “educação bilíngue/multilíngue” surge de fatores sociais internacionais, nacionais e regionais, ligados a “peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído” (Brasil, 2020, p. 11). Aponta o crescimento da oferta e da procura por ensino de línguas adicionais por sua valorização social e cultural,

além do vislumbre de algumas famílias de que seus filhos e filhas tenham oportunidades de estudos no exterior enquanto um motivador importante. Relaciona ainda esse movimento de crescimento às exigências do mundo do trabalho, intensificadas pela transformação digital.

Ao final da seção de fundamentação legal, o Parecer destaca que a demanda por normatização da educação bilíngue está relacionada principalmente às línguas de prestígio, sobretudo a língua inglesa. A normativa afirma que o referido crescimento de escolas bilíngues se dá principalmente na rede privada, mas chama atenção para o fato de que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão inseridos em escolas públicas, como também para a necessidade de se garantir equidade, garantindo que os filhos e filhas da classe trabalhadora tenham as mesmas oportunidades de “vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação” (Brasil, 2020, p. 14).

No plano conceitual, o texto descreve a evolução do conceito de bilinguismo, partindo de definições históricas e restritas que exigiam um domínio quase nativo de duas línguas, como as de Bloomfield (1933) e Haugen (1953). Em contraposição, a normativa apresenta a visão contemporânea, que é mais ampla e funcional, considerando bilíngue quem utiliza duas ou mais línguas regularmente no cotidiano, independentemente de ter o mesmo nível de proficiência em ambas.

Aponta-se que a educação bilíngue ou plurilíngue vai além do simples ensino de um idioma, focando no aprendizado da língua adicional através de seu uso em conteúdos e contextos culturais relevantes. O texto ressalta a importância de que cada projeto pedagógico tenha seus pressupostos teóricos e metodológicos bem definidos. Por fim, destaca-se que essa abordagem não só favorece o aprendizado, mas também promove uma maior compreensão da própria cultura e prepara os estudantes para uma cidadania global, mais apta aos desafios do século XXI.

O documento fala que apesar de uma crescente demanda por esse tipo de ensino, o país apresenta desafios significativos, especialmente na rede pública. Aponta-se que muitas das ofertas de educação bilíngue se limitam a um acréscimo de aulas, em vez de programas estruturados nos quais a língua adicional é o meio de instrução. No entanto, o documento destaca a existência de projetos públicos bem-sucedidos, como o "Projeto Londrina Global" e o "Programa Rio Criança Global", que servem como modelos viáveis de implementação. O parecer também aponta o "Programa Rio Criança Global" como pioneiro no âmbito da EBP.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como um marco ao tornar o ensino da língua inglesa obrigatório a partir do 6º ano. Contudo, a normativa aponta uma lacuna crucial na BNCC: a ausência de metas de proficiência a serem alcançadas por estudantes e professores. Na perspectiva do Parecer, essa falta de padrões de avaliação dificulta a medição da qualidade do ensino e o alinhamento do Brasil com práticas internacionais, onde referências de proficiência são comuns e fundamentais para orientar o processo educativo.

Diante desse cenário, o documento finaliza com uma série de recomendações diretas ao MEC. As sugestões visam estruturar uma política nacional de educação plurilíngue, incluindo a criação ou adoção de padrões nacionais de avaliação e certificação de proficiência para alunos e docentes. Além disso, recomenda-se o fomento a parcerias com universidades, a criação de uma plataforma digital com recursos didáticos, o investimento na formação inicial e continuada de professores e a modernização dos cursos de licenciatura para atender às novas demandas.

O Projeto de Resolução anexo organiza a oferta de educação plurilíngue, especificamente de Línguas de Prestígio, em quatro categorias: Escolas Bilíngues (currículo único integrado ministrado em duas línguas de instrução), Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional (ensino em português com incremento de horas de língua adicional sem necessidade de integração curricular plena), Escolas Brasileiras com Currículo Internacional (parcerias e adoção de materiais e/ou currículos internacionais sob observância da legislação nacional) e Escolas Internacionais (vinculadas a diretrizes de outro país, com dupla diplomação e observância da BNCC para o currículo brasileiro).

Quanto à carga horária em língua adicional (LA), o texto fixa parâmetros mínimos e máximos para Escolas Bilíngues: de 30% a 50% na EI e no EF; mínimo de 20% no EM (com possibilidade de itinerários em língua adicional). Quando o currículo bilíngue é optativo, a escola deve explicitar essa opção e informar que não se enquadra como “escola bilíngue” segundo a norma. Para as Escolas com Carga Estendida, define-se mínimo de 3 horas semanais em LA. Para as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, a carga na LA é definida pela instituição, preservadas as cargas mínimas em língua portuguesa.

A organização curricular para Escolas Bilíngues e para Escolas com Carga Estendida prevê que disciplinas da Base Comum possam ser ministradas

exclusivamente em língua adicional, assegurando o cumprimento da BNCC para Língua Portuguesa, e que disciplinas da Parte Diversificada também possam ocorrer em LA, incluindo projetos transdisciplinares voltados a competências linguísticas e acadêmicas. Para Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, determina-se que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e a avaliação no currículo brasileiro.

No eixo formação docente, a resolução fixa requisitos mínimos para atuação em Escolas Bilíngues. No caso da EI e EFAI: graduação em Pedagogia ou Letras, proficiência mínima B2 (*CEFR*) e formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com mínimo de 120h; pós-graduação lato-sensu; mestrado/doutorado). Para EFAF e EM: graduação em Letras (ou licenciatura da área, se ministrar outra disciplina), proficiência B2 (*CEFR*) e formação complementar. Para formações iniciadas a partir de 2022, específica Pedagogia para Educação Bilíngue e Letras para Educação Bilíngue como formações de referência, mantendo a proficiência B2 e, quando aplicável, a formação complementar.

No campo da avaliação, o documento estabelece metas de proficiência, referenciadas no *CEFR*, para os estudantes: até o 6º ano, 80% dos estudantes com A2; até o 9º ano, 80% com B1; até o 3º do EM, 80% com B2. Em transferências, cabe às escolas garantir adaptação curricular; nas públicas, o Estado deve prover recursos para assegurar o acesso à adaptação. A avaliação institucional (diagnóstica, formativa e somativa) fica a critério das escolas, devendo o desempenho em componentes ministrados em L2 ser avaliado conforme o currículo.

A normativa finaliza apresentando as chamadas disposições transitórias as quais definem prazos de adequação para escolas já denominadas “bilíngues” até 2020. Exige-se, a partir de 2022, comprovação de formação docente (diploma/certificado superior, formação complementar e proficiência), cabendo à União, Estados e Municípios prover a capacitação complementar nas redes públicas. Também se requer comunicação à comunidade escolar sobre o plano de adequação durante o período de transição.

3.4.1. As contradições do Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 e sua influência na EB brasileira

O Parecer CNE/CEB nº 2/2020, mesmo sem homologação pelo MEC, preencheu um vácuo legislativo histórico e exerceu influência significativa no campo da Educação Bilíngue no Brasil, orientando práticas institucionais, estimulando debates acadêmicos e impulsionando iniciativas editoriais e formativas; essa influência se dá tanto por sua força normativa simbólica quanto por seu efeito catalisador sobre atores públicos e privados.

A normativa funcionou como um referente legitimador que acelerou a visibilidade e a profissionalização do setor bilíngue: editoras e produtoras de materiais didáticos passaram a ofertar coleções e recursos alinhados a parâmetros de proficiência e arranjos curriculares previstos no documento; redes e escolas — públicas e privadas — utilizaram o texto como base para justificar projetos bilíngues, reconfigurar cargas horárias e desenhar programas de formação continuada; e instituições de ensino superior e centros de formação docente ampliaram ofertas de cursos, especializações e pesquisas voltadas à educação plurilíngue.

Ao mesmo tempo, o Parecer suscitou uma intensa disputa de sentidos, mobilizando grupos de pesquisa e especialistas a se posicionarem contra sua visão instrumental, como, por exemplo, o texto-resposta à normativa publicado em 2020 pelo Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB/GP LACE - PUC-SP), que faz parte do nosso Grupo de Pesquisa LACE.

Nessa linha, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, ao instituir diretrizes nacionais para a oferta de educação plurilíngue, revela tensões, contradições e lacunas teórico-conceituais que favorecem uma visão restrita, tecnicista e liberal na implementação de currículos, projetos educacionais e formação docente para a EB. Isso se dá primeiramente porque a concepção de língua e bilinguismo da normativa tende a oscilar entre o reconhecimento da pluralidade linguística e a operacionalização por meio de categorias e métricas que ratificam a ideia de línguas como domínios separados.

O documento estabelece denominações institucionais ainda insuficientes para abarcar a realidade e diversidade de configuração da EB brasileira e propõe parâmetros de carga horária e referências de proficiência para docentes e alunos

que evidenciam seu foco e limitação no escopo linguístico do ensino da língua adicional (GEEB, 2020), todo o foco reside na língua adicional.

Para García (2009), os falantes bilíngues mobilizam repertórios linguísticos fluidos e que as línguas não se apresentam como compartimentos estanques, mas como um continuum de práticas comunicativas, além disso, não deve haver uma hierarquização das línguas envolvidas. Desse modo, a avaliação e a organização curricular, deveriam reconhecer e aproveitar essa fluidez em vez de tratá-la como desvio a ser medido por padrões externos. Quando o Parecer adota referências de proficiência como critérios centrais, corre-se o risco de privilegiar indicadores mensuráveis em detrimento de práticas pedagógicas que valorizem a integração entre línguas e conteúdo e o uso estratégico dos repertórios dos alunos.

No que se refere à formação de professores, o Parecer estabelece requisitos formais — diplomas, comprovação de proficiência, prazos de adequação — que, sem políticas públicas de formação inicial e continuada e sem financiamento adequado, podem produzir efeitos excludentes. Assim, a política curricular proposta pelo CNE/CEB em sua normativa precisaria ser acompanhada por políticas de financiamento, formação e suporte técnico que viabilizem a implementação equitativa.

O Parecer CNE/CEB 2/2020 menciona a "competência intercultural" e a formação de "cidadãos do mundo". A diversidade cultural é reconhecida — fala-se em repertório cultural e respeito às diferenças —, mas predomina uma lógica de convivência harmônica que não questiona as assimetrias de poder entre os grupos socioculturais (Candau, 2013; Tubino, 2005; Walsh 2009) e a subalternização das variedades linguísticas e expressões culturais não hegemônicas, fatores fundamentais para o combate às desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Em suma, o Parecer foca excessivamente na forma (carga horária, habilitação do professor, níveis de proficiência de professores e alunos, etc.) e pouco na função social dessa modalidade educacional. O risco, em consonância com Apple (2002; 2006), é a Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio permanecer um "privilégio" de poucos e manter-se exclusivamente como uma mercadoria, sobretudo quando a normativa foca em responder à demanda do "mercado" das escolas bilíngues, ao invés de tornar-se democrática e acessível por meio de políticas sustentadoras e articuladas com as comunidades escolares.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresentará as bases epistemológicas nas quais esta pesquisa está fundamentada e, portanto, os conceitos e perspectivas teóricas que apoiarão a análise e discussão dos dados coletados neste percurso investigativo. Esta fundamentação partirá do levantamento de estudos e pesquisas correlatas que tratam de temas que tangenciam este presente trabalho.

A partir disso, serão apresentados os conceitos-chave que embasam esta pesquisa, tais como o de Educação Bilíngue (García, 2009; Megale, 2019a), o de Interculturalidade (Candau, 2013; Walsh, 2009) e o de Currículo Desencapsulado (Liberali, 2019). Primeiramente, será desenvolvido o conceito de currículo em uma perspectiva crítica articulando as ideias de Freire (2023), Apple (2002; 2006), Casali (2018), Macedo (2017), Sacristán (2010; 2017) e Giroux (1981; 1983; 1988), este último marcará o nosso posicionamento de currículo enquanto política cultural. Após a conceitualização do que entendemos por currículo, seguiremos abordando este conceito na perspectiva da desencapsulação da aprendizagem com base nas propostas de Engeström (2002) e Liberali (2019).

Em seguida, no intuito de apoiar a discussão a respeito da educação bilíngue, apresentaremos primeiramente o conceito de bilinguismo (García, 2009; Maher, 2007; Megale, 2019a; Wei, 2000; 2018) e translinguagem (García, 2009; García; Wei, 2014; García; Lin, 2016; Liberali, 2019; Wei, 2000; 2018) e assim, posteriormente, o de educação bilíngue apoiado em Megale (2018; 2019a) e García (2009), o qual será articulado ao conceito de interculturalidade em uma perspectiva crítica e decolonial com bases em Candau (2013) e Walsh (2009), no sentido de dar embasamento a proposta de uma educação bilíngue intercultural e crítica.

Por último, apresentaremos nossa perspectiva crítica a respeito de política educacional em interface com a visão de formação docente para o contexto da Educação Bilíngue Pública.

4.1 Pesquisas e estudos correlatos

No intuito de dialogar com estudos prévios a respeito de temas relacionados a esta pesquisa e de fazer com este trabalho ecoe conjuntamente com vozes de pesquisadores brasileiros que estão construindo conhecimento dentro do âmbito da pesquisa em Educação foram selecionados trabalhos correlatos que abordam temáticas centrais a este trabalho como a formação docente para a educação bilíngue, a interculturalidade, a desencapsulação curricular e o contexto da Educação Bilíngue na cidade do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a partir de buscas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, do repositório de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do repositório digital denominado *Academia.edu*.

Destacamos que, no âmbito específico da educação bilíngue pública carioca, de línguas de prestígio, as pesquisas realizadas nas bases de dados citadas acima revelaram um campo de pesquisa ainda pouco explorado visto o pequeno número de teses e dissertações encontradas, nesse caso somente duas dissertações foram encontradas no BDTD ao serem utilizados os seguintes descritores: “educação bilíngue pública carioca”, “educação bilíngue rio de janeiro” e “escola bilíngue pública rio de janeiro”. Tanto no BDTD quanto no repositório da CAPES, encontramos maiores resultados com o descritor “Programa Rio Criança Global”, de forma que selecionamos mais duas dissertações e uma tese, compondo o total de cinco trabalhos selecionados destas bases de dados.

Quanto ao critério de seleção, dentre os trabalhos identificados, foram incluídos apenas aqueles cuja abordagem demonstrou alinhamento substantivo com o objetivo central desta pesquisa, contribuindo de forma teórica ou analítica para a compreensão do fenômeno investigado, no sentido de investigar as políticas curriculares para a Educação Bilíngue Pública da SME-RJ e a sua relação com a formação docente dentro do contexto desta pesquisa. As outras duas dissertações selecionadas são pesquisas realizadas por pesquisadores vinculados ao nosso grupo de pesquisa LACE da PUC-SP, disponibilizadas no banco de dados desta instituição, as quais estão ancoradas em bases teórico-metodológicas semelhantes

às deste trabalho. No caso da busca mais específica no que tange à formação docente ou políticas curriculares, não houve nenhum achado neste contexto. Entretanto, foram encontrados artigos e capítulos que abordam a temática da formação docente e a interculturalidade na educação bilíngue, como também alguns que tratam do contexto da rede pública em cidades na região sul e também na capital fluminense, os quais foram selecionados e referenciados na seção seguinte.

4.1.2 Pesquisas correlatas: dissertações e teses

No âmbito do Programa Bilíngue da SME-RJ utilizaremos as pesquisas de Gonçalves (2016) e Lima (2021) nas quais as autoras abordam o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas localizadas em comunidades na cidade do Rio de Janeiro. A respeito de formação de professores e desencapsulação curricular, apresentamos a pesquisa de Medeiros (2023) por tratar do conceito de interculturalidade e da formação docente em perspectiva crítica e decolonial, como também o trabalho de Clemesha (2019) por tratar desta temática especificamente no contexto da educação bilíngue. Assim, estas duas últimas foram selecionadas por tratarem de contextos de pesquisa e conceitos fortemente relacionados aos deste trabalho, além de se apoiarem teoricamente e metodologicamente em fundamentos alinhados ao nosso grupo de pesquisa e ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, ambos da PUC-SP. Estes estudos correlatos estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Pesquisas correlatas: dissertações e tese

Categoria	Autor	Título	Ano de publicação	Instituição	Tipo
Contexto do ensino-aprendizagem do Programa Bilíngue da SME-RJ	GONÇALVES, Bárbara de Britto Terra Nova.	Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação

	LIMA, Gláucia da Silva Morais Acioli de	Can we “favelados” speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro	2021	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação
Programa Bilíngue da SME-Rj quanto política pública	FONSECA, Aline Miranda	Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação
	ANJOS, Grazielle Ferreira dos	Programa Rio Criança Global: uma política de línguas neoliberal	2019	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
	OLIVEIRA, Marina Meira de	Conflito, ambiguidade e princípios de justiça na distribuição do conhecimento de língua inglesa: a construção de um problema de política pública e um estudo de caso de implementação	2023	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Tese
Formação docente crítica no contexto da Educação Bilíngue	CLEMESHA, Susan Ann Rangel	Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
	MEDEIROS, Bianca Sgai Franco	Formação decolonial de educadores: o multiletramento engajado em um projeto de extensão	2023	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

A pesquisa de Gonçalves mesmo que publicada em 2016, ou seja, há 8 anos, foi selecionada pela sua contribuição em nos dar uma perspectiva do Programa Bilíngue da SME-RJ ainda nos seus primeiros anos visto que a implantação iniciada

em 2010 se efetiva no ano de 2013 (Costa; Haddad; Melo; Pizzol, 2024). A pesquisadora tem como foco compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos-aprendizes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental a respeito do ensino da língua inglesa no contexto do Complexo do Alemão, ou seja, o quê e como pensam esses sujeitos sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) em um contexto desfavorável social e economicamente.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o trabalho de Gonçalves (2016) configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, ancorada na Teoria das Representações Sociais, conforme delineada por Moscovici (2000, 2003, 2004), Jodelet (1989, 1996, 1997, 2001, 2003) e outros autores. Os dados coletados apontaram que os sujeitos compreendem o aprendizado da segunda língua e os estudos como uma possibilidade de superação não só individual mas também da sua família quanto às condições desfavoráveis nas quais vivem, ou seja, como forma de obter melhores condições de vida por meio de uma melhor formação acadêmica. Embora revelada, no discurso dos participantes, a percepção negativa quanto à convivência com a violência e seus impactos, notou-se também a valorização do território onde vivem, o Complexo do Alemão. A partir das respostas dos participantes da pesquisa, interpretou-se também a importância da figura do professor e o seu papel de transformação na formação desses sujeitos.

Destaco em Gonçalves (2016) algo que discutiremos na presente dissertação, a compreensão equivocada do multiculturalismo enquanto uma consequência natural do ensino de língua estrangeira, quando a autora afirma que “é importante que a aprendizagem da língua estrangeira em si, traz benefícios internos e externos, pois desenvolve a rapidez no raciocínio, a construção da personalidade, o conhecimento e o respeito por outras etnias, raças e culturas” (Gonçalves, 2016).

Em contraste com o trabalho acima, a pesquisa de Clemesha (2019) se situa no contexto da educação bilíngue de elite e tem como foco a formação docente. Esta tem como objetivo investigar as contribuições de uma formação de professores em uma perspectiva crítico-colaborativa no âmbito de uma escola privada voltada para estudantes sócio-economicamente privilegiados, conforme aponta a pesquisadora.

Clemesha (2019) apoia-se em bases teórico-metodológicas congruentes à nossa investigação, tais como a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural

(TASHC) e a abordagem metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). O percurso da investigação e análise dos resultados revelaram a potência da Cadeia Criativa (Liberali, 2009 apud Clemesha, 2019 apud) na formação de professores e estes, a partir da sua aproximação com conceitos como agência, colaboração crítica e outros, desencapsularam a si mesmos e foram capazes de produzir atividades desencapsuladas e multiculturais intencionais e planejadas que, por sua vez, desenvolveram a agência dos estudantes e a desencapsulação da aprendizagem, promovendo a relação entre o que se aprende na escola com o que se vive fora dela.

Em paralelo com Clemesha (2019), Medeiros (2023) focaliza sua investigação também em caminhos para a formação docente a partir de pressupostos teóricos consonantes com esta pesquisa como a TASHC, também é uma pesquisa qualitativa ancorada no PCCol. Neste trabalho, desenvolvido no âmbito do projeto de extensão “Brincada” vinculado ao nosso grupo de pesquisa LACE/PUC-SP, Medeiros analisa uma proposta de formação de professores que tangencia conceitos importantes para nossa investigação como a interculturalidade, a decolonialidade e o Multiletramento Engajado (Liberali, 2017).

Lima (2021) se propõe a um questionamento muito importante para a nossa análise quanto às políticas públicas que inauguram o programa bilíngue carioca. A pesquisadora tem como objetivo investigar a efetividade da educação bilíngue implementada pela SME-RJ na perspectiva de professores e gestores da secretaria municipal, como também a identidade e dificuldades deste programa implantado em duas escolas públicas, uma no Complexo da Maré e outra no Complexo do Alemão. Outro elemento que destaca essa pesquisa, é a trajetória pessoal da pesquisadora que se entrelaça com o campo de pesquisa, já que esta é ex-moradora das duas comunidades e também docente em uma destas escolas, além de ter assumido um papel importante na implementação do programa bilíngue desde o seu início.

Esta pesquisa, também qualitativa, a partir da análise dos seus dados coletados, aponta para a falta de clareza quanto à identidade da educação bilíngue ofertada às crianças da rede pública e também a necessidade de uma proposta curricular que reflita melhor o contexto destes sujeitos aprendizes. Nesse sentido, nossa pesquisa contribuirá e dará continuidade em discutir como as políticas públicas e curriculares para a Educação Bilíngue no município do Rio de Janeiro estão relacionadas a esta problemática.

Por fim, Fonseca (2018), Anjos (2019) e Oliveira (2023) abordam as políticas públicas que fundaram o Programa Rio Criança Global, seus vieses, contradições e desafios de implantação. Convergem-se principalmente por revelar que as políticas educacionais decorrentes do PRCG são elaboradas sem a participação do contexto local e sem uma consulta aprofundada ou parceria efetiva com especialistas-pesquisadores. Além disso, sofrem influência das demandas neoliberais do mercado, como destaque a parceria inicial com a instituição privada Cultura Inglesa e a editora *Learning Factory*, que forneceram material didático e treinamento para professores. Os dados destas três pesquisas revelam as inconsistências das políticas públicas e a falta de diálogo com o contexto local, além de reiterar a necessidade de se discutir crítica e colaborativamente a identidade da educação bilíngue pública carioca.

4.2 Currículo e desencapsulação curricular

A compreensão a respeito do que é Currículo e qual é o currículo da escola, como este é concebido e materializado, é geralmente bastante difusa ou até mesmo inexistente para as equipes pedagógicas das instituições educacionais. O currículo muitas vezes é compreendido enquanto os conteúdos e saberes a serem ensinados e aprendidos, ou aquilo que está contido no livro didático e deve ser executado pelo docente e até mesmo uma tabela de competências e habilidades prescritas a serem desenvolvidas com os alunos, ou seja, pode ser “tudo e nada” (Macedo, 2017).

Assim, conforme afirma Macedo (2017), existe uma “dificuldade marcante por parte dos trabalhadores em educação de nocionar/conceituar o currículo, bem como de perceber a sua dinâmica e implicação político-pedagógica”. Segundo o autor, esta falta de compreensão conceitual traz prejuízos éticos, políticos e pedagógicos, favorecendo a proposição de modelos prescritivos e “pretensamente aplicáveis” por parte dos fazedores de políticas públicas e intelectuais tecnocratas, os quais elaboram propostas

em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho da produção; e em

detrimento, por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social. (Macedo, 2017, p. 18)

Nesse sentido, o currículo enquanto “definidor dos processos formativos e suas concepções” (Macedo, 2017) pode ser considerado, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, enquanto um instrumento político-pedagógico mediador das relações e da formação dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade. Por conta disso, ele ocupa uma posição central no âmbito das disputas de poder e lutas educacionais, conforme posto por Apple (2002; 2006), e daí, o nosso compromisso de elucidar o conceito de currículo para contribuir no empoderamento político-pedagógico dos educadores.

Segundo Almeida (2023), o conceito de currículo é polissêmico e não há um consenso em relação a este, portanto defini-lo é “tratar de conflitos epistemológicos e relações de poder”. Nesse sentido, a partir da autora é possível apontar que esta polissemia conceitual revela o currículo enquanto um campo intenso de disputas de poder em distintos “espaços, tempos e contextos”. Desde os primeiros registros de estudos e representações curriculares, a perspectiva do “controle” se coloca enquanto garantidora da transmissão de valores e saberes que estão a serviço dos interesses de quem tem o poder religioso e/ou político. Dessa forma, a observação da trajetória histórica do currículo se faz necessária para compreendermos como o “controle”, a centralização e prescrição são aspectos recorrentes nas propostas e políticas curriculares do ocidente.

Do século XIII ao século XVIII, o currículo se constitui de forma geral na lógica da transmissibilidade, do controle e do proselitismo. O processo de escolarização funcionava também como um aparelho disciplinar e de controle social, contribuindo assim para a fundação e manutenção do capitalismo mesmo com avanços decorrentes das propostas de Comenius que visavam a universalização da educação e a superação das punições severas e ensino baseado na memorização.

No contexto do Brasil Colônia, durante o século XVI, a educação estava orientada pelos princípios da Reforma Católica que embasava a pedagogia colonizadora dos jesuítas no intuito de estabelecer e fazer a manutenção dos interesses e crenças do Império Português. Segundo Almeida (2023), havia dois tipos de escola: uma para a formação das elites com base nos valores e moral cristã e outra para as populações indígenas no intuito de catequizá-las e “promover a

civilidade europeia”, ou seja, uma pedagogia da dominação na qual o currículo é um da colonização, da dominação não só dos corpos, como também da mente. A autora destaca que entre os séculos XVI e XVIII organizações católicas e protestantes gradativamente motivaram a consolidação de conhecimentos, valores, saberes, técnicas e modos que darão forma à escola moderna.

O movimento Escola Nova, originado nos EUA do século XIX, ainda que influenciado pelas ideias do filósofo e educador John Dewey pautadas na democracia e liberdade, foi aqui no Brasil alvo de tensões e conflitos de diversos interesses sendo aplacado pela ditadura militar que instaura um modelo educacional que rompe com os ideais de uma educação popular e democrática e estabelece um modelo tecnicista e acrítico que atende as demandas do mercado e da classe dominante, como aponta Almeida:

Um novo afastamento dos ideais da Escola Nova pode ser observado no período ditatorial de 1964 a 1985, o qual acentuou privilégios para as classes dominantes em detrimento da educação popular, que enfatiza a razão técnica e instrumental com vistas a preparar mão de obra para atender às demandas do mercado. A oscilação entre períodos ditatoriais e reinstalação da democracia dificulta, assim, a consolidação da universalização da educação e de um currículo que enfatize a formação integral e cidadã fundada nos princípios da democracia e liberdade [...]. (Almeida, 2023)

Esse breve panorama histórico revela como as classes dominantes sempre se interessaram pelo currículo escolar e estes que detém o poder econômico, político e religioso sabem exatamente o que pretendem ao disputarem no campo das políticas curriculares. Nesse sentido, devemos recobrar Sacristán:

[...] o currículo, assim como a teoria que o explica, é uma construção histórica que ocorre em determinadas condições. Sua configuração e desenvolvimento abrange práticas políticas, sociais, econômicas, produção de mídia didática, práticas administrativas, controle ou fiscalização do sistema educacional, etc. (Sacristán, 2010, p. 12, tradução nossa)

Portanto, a noção do senso comum de que o currículo é essencialmente um documento prescritivo que estabelece conteúdos, práticas, competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da escolarização, é uma construção histórica de um conceito reducionista que perdura até os dias de hoje, conforme indica Almeida (2023) com base em Abramowicz (2006):

Durante décadas currículo foi visto em um enfoque tecnicista, em uma visão técnico-linear entendido como rol, elenco ou conjunto de disciplinas, enfatizando-se este aspecto estático enquanto grade curricular, grade no sentido de verdadeiro aprisionamento apontando para uma concepção de currículo como arranjo sistemático de disciplinas, de matérias, de conteúdos. Essa vertente privilegia o planejamento com ênfase em objetivos, controle, estratégias e avaliação, caracterizando o currículo com uma única dimensão: a da racionalidade técnica. (Abramowicz, 2006, p. 14 apud Almeida, 2023)

Dessa forma, a elucidação deste conceito se faz necessária porque, segundo Sacristán (2010), o currículo concretiza os fins sociais e culturais da escola, definindo a sua forma como um sistema social e sua função em determinado tempo histórico e sociedade.

Posto isto, situamos nosso conceito de currículo em uma perspectiva crítica e engajada, de certa forma multifacetada a partir da articulação que faremos a seguir. Assim, em consonância com Sacristán (2017, p.15-16), o currículo é

uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.

Nesse sentido, o autor rompe com uma visão tecnicista do conceito de currículo e o situa enquanto instrumento sócio-histórico-cultural e é por meio dele que a escola se concretiza enquanto instituição educativa. Do mesmo modo, Casali (2018) chama atenção para o currículo escolar como prática social, “atravessado pelas contradições e conflitos inerentes a toda prática social” (Casali, 2018, p. 565), e para o seu caráter de seleção cultural, evocando também Sacristán (1998), ao reafirmar que o currículo é um “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 1998, p. 34 apud Casali, 2018, p. 565).

Assim, Casali (2018) compreende o currículo como:

percursos e experiências de formação que se fazem numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino-pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direto ou indiretamente à instituição educativa em questão, que inclui vivências subjetivas e experiências sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, planejadas, organizadas e avaliadas, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, em certa medida interativas, em certa medida integradas, em ambiente cultural até certo ponto mediado por inovações tecnológicas, **que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania** (Casali, 2018, p. 566, grifo nosso).

Nesse sentido, o autor situa o currículo no campo da prática pedagógica e não na lógica da prescrição. O currículo tal como definido acima se constitui enquanto um projeto político-pedagógico-cultural, um dispositivo social (Casali, 2018) legitimador não somente de conhecimentos, mas sobretudo de direitos, identidades, subjetividades e culturas.

Com isso em vista, a partir da perspectiva de Apple (2006), não há neutralidade no currículo e este relaciona-se com os “interesses sociais de um determinado contexto histórico”. Ele deve ser baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento” (Apple, 2006 *apud* Caldas; Vaz, 2016). Conforme mencionado anteriormente, para Apple (2006), o currículo é um campo de disputas, está relacionado a ideologia, poder e cultura, uma vez que a escola exerce um papel de preservação e distribuição de um conhecimento considerado “verdadeiro”, como também “conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos” (Apple, 2006). Ou seja, “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 2023, p. 46).

Em diálogo com Michael Apple (2006), recobramos a visão de Henry Giroux que compreende o currículo como política cultural, a qual “envolve relações de propriedade, controle e acesso a bens materiais e simbólicos e está claramente vinculada à distribuição de poder e à formação de identidades individuais e sociais” (Lopes; Macedo, 2011, p. 200). Nessa perspectiva o currículo, a pedagogia e a cultura estão intrinsecamente ligados e, segundo Lopes e Macedo (2011), isso se dá

pelo autor conceber a cultura como capital político por esta ocupar uma posição central nas sociedades contemporâneas, por isso “é uma força pedagógica capaz de legitimar relações e práticas sociais” (Lopes; Macedo, 2011). Portanto, para Giroux:

as escolas e outras esferas educacionais não podem ser vistas meramente como locais de instrução, mas devem ser entendidas como lugares onde cultura, poder e conhecimento se unem para produzir identidades específicas, narrativas e práticas sociais. Nesse caso, a pedagogia crítica ilumina que a educação não se trata apenas da produção de habilidades, mas sim da construção de conhecimento e identidades que sempre pressupõem uma visão de futuro. (Giroux, 2006, p. 4, tradução nossa).

Nessa mesma perspectiva, Silva (2023) acrescenta:

o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. [...] é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (Silva, 2023, p. 55)

A partir de Apple (2006) e Giroux (1981; 1983; 1988), podemos compreender que o currículo carrega consigo ideologias e significados não necessariamente explicitados, mas que definem os rumos formativos da escola de forma a distribuir e legitimar conhecimentos, saberes e valores e assim, reproduz “a sociedade, sua estrutura e dinâmica, [...] em favor dos grupos hegemônicos e suas cosmovisões” (Macedo, 2017, p. 57).

Diante do exposto até aqui e em consonância com os autores referidos acima, é possível compreender o porquê do currículo ser alvo central das disputas de poder no campo político, visto que carrega consigo as intencionalidades do processo formativo da educação das próximas gerações e, portanto, da construção da sociedade. Desse modo, podemos afirmar que a principal função da escola e do currículo deve ser a emancipação humana, a transformação social e a libertação dos sujeitos (Freire, 2023). Nesse sentido, nossa conceitualização se alinha à pedagogia proposta por Paulo Freire, a qual sustenta o posicionamento político-pedagógico desta pesquisa.

Na perspectiva de Freire (*idem*, 2023; Saul; Silva, 2012; Scocuglia, 2005), o currículo é um processo dinâmico e interativo que envolve a relação entre educadores e educandos, mediado pelo diálogo e pela problematização da realidade. Segundo o autor, o currículo deve ser construído de forma

contextualizada, considerando a experiência de vida dos estudantes e suas realidades sociais.

Freire (*idem*, 2023; Saul; Silva, 2012; Scocuglia, 2005) destaca que o currículo deve ser orientado para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de analisar e transformar a realidade em que vivem. Para ele, a educação deve ser libertadora, ou seja, "um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente" (Freire, 1985, p. 125 *apud* Menezes; Santiago, 2014), promovendo a reflexão, a participação ativa dos estudantes e a busca pela transformação social. Portanto, o conceito de currículo na perspectiva de Paulo Freire envolve a valorização das vivências dos estudantes, a contextualização dos conteúdos, a promoção do diálogo e da reflexão crítica, e a busca pela transformação social.

Freire (2023) defende a importância de um currículo que seja significativo e relevante para os alunos, de modo que possam relacionar o que aprendem com suas próprias vivências, rompendo com o que ele denominou de educação bancária, a qual

compreende os(as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do(a) professor(a). Nessa concepção, o(a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo(a) professor(a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o(a) estudante a um processo de desumanização. (Menezes; Santiago, 2014, p. 49)

A educação numa perspectiva bancária reproduz uma relação educador-educando, segundo Freire (2023), comumente marcada pela ordem da narração. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se dá pela lógica da narração dos conteúdos, ou seja, da mera transmissibilidade e desse modo, estes se cristalizam e perdem significado em uma relação na qual o educador é o narrador e o educando é, paciente e passivamente, o ouvinte (Freire, 2023) e receptor dos conteúdos alheios e alienados à sua realidade. Nesta lógica, a realidade é narrada, tratada como algo estático, compartimentado e "alheio à experiência existencial dos educandos" (Freire, 2023, p. 79). Assim, o papel do educador seria depositar nos educandos os conteúdos narrados que são "retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram" (Freire, 2023, p. 79-80).

Este modelo pedagógico bancário produz práticas descontextualizadas e esvaziadas de sentido, crítica e engajamento, refletindo e, ao mesmo tempo promovendo um currículo encapsulado, ou seja, as aprendizagens e os conteúdos curriculares se dão de forma isolada e dicotômica entre a vida dentro e fora da escola (Engeström, 2002; Liberali, 2019). Segundo Engeström (2002), articulando suas ideias às de Resnick (1987), a encapsulação da aprendizagem se dá a partir da “descontinuidade entre aprendizagem na escola e cognição fora da escola” (Engeström, 2002). A perspectiva encapsulada se enquadra no que Freire (2023) denomina de educação bancária, de modo que cristaliza a escola e o currículo como se não fossem histórica e socialmente construídos e necessitados de crítica e reformulação permanentes.

Do mesmo modo, a articulação de ideias que fazemos nessa seção e o propósito desta pesquisa não podem se deter somente ao campo teórico ou de forma isolada da realidade. Por isso, faz-se necessário investigar os caminhos para romper com a encapsulação do currículo no contexto da educação bilíngue pública.

Assim sendo, em um país assolado por tantas desigualdades sociais, raciais, econômicas e políticas, não problematizar a realidade, como sugere Freire (2023), é fazer da escola reprodutora e legitimadora dos interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, ao observar as práticas correntes no Brasil, nota-se um desenvolvimento curricular ainda compartimentalizado em componentes curriculares e estruturas que hierarquizam os conhecimentos que são desenvolvidos muitas vezes desintegradamente e encapsulados, ou seja, deslocados em relação à vida que se vive dentro e fora dos muros da escola.

Para superar essa encapsulação, o currículo precisa ser concebido numa perspectiva desencapsuladora (Liberali, 2019) e deve ser tratado como “instrumento mediador constitutivo da relação entre Educação e sociedade e pode ser entendido como uma construção histórica e social” (Kemmis, 1998 *apud* Liberali, 2019, p. 33). Dessa forma, evitando o isolamento da escola e, portanto, do ensinar-aprender do entorno no qual estão inseridos.

Assim, a natureza do currículo desencapsulado “transforma o trabalho escolar em uma matriz de socialização e ação na comunidade e no mundo” (Liberali, 2019, p. 33). Como aponta Liberali (2019):

[...] desencapsular o currículo envolveria, portanto, abrir espaço para processos de descoberta, aplicação e crítica, trabalhar com a diversidade de saberes presente na realidade e compreender que os aprendizes trazem para a experiência escolar possibilidades múltiplas de quem são e de como agem no mundo. (Liberali, 2019, p. 34)

Ao conceber a desencapsulação curricular, rompemos com o que Freire denomina de educação bancária que coisifica, aliena e o domestica o homem (Freire, 2023). Dessa forma, o processo formativo pode contribuir de fato na emancipação dos sujeitos aprendizes e na consolidação do papel social e político da escola, “buscando reflexões e práticas para a transformação da realidade, para a construção de uma sociedade mais justa e humana” (Bravo, D. G. S.; Nunes, F. B.; Torres, J. R., 2019).

4.3 Educação Bilíngue, Intercultural e Crítica

Neste capítulo abordaremos os conceitos de bilinguismo (García, 2009; Maher, 2007; Megale, 2019a; Wei, 2000; 2018) articulada às noções de repertório linguístico (Busch, 2012; 2015; Liberali, 2019) e translinguagem (García, 2009; García; Wei, 2014; García; Lin, 2016; Liberali, 2019; Wei, 2000; 2018) no intuito de estabelecer posicionamento linguístico, ainda que breve, já que o nosso foco investigativo se concentra na dimensão da política educacional e curricular, ou seja, nas diretrizes oficiais que constituem a proposta de educação bilíngue e não na dimensão linguística ou em aspectos linguísticos de ensino-aprendizagem em contexto bilíngue.

4.3.1 Bilinguismo e Translinguagem

Bilinguismo, assim como Currículo, é um termo muitas vezes amplo que possui definições distintas dependendo da perspectiva teórica adotada por autores, pesquisadores e profissionais da área. O senso comum compreende muitas vezes como sujeito bilíngue aquele que domina igualmente e com maestria as duas

línguas que fala. Esta ideia decorre do pensamento de Bloomfield (1935), o qual definiu como bilíngue o indivíduo que possui o “controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935 *apud* Silva, L. A. O; Silva, J. F. S. S, 2022, p. 47). Trata-se, portanto, de uma perspectiva excludente e idealizada (visão idealizada do nativo), a qual compreende o bilinguismo como uma adição de duas línguas como dois códigos independentes e possui o falante nativo e monolíngue como parâmetro.

Definitivamente, nossa concepção de bilinguismo se afasta do senso comum e da proposta de Bloomfield, assim como vai além das concepções que evidenciam somente a dimensão da proficiência linguística como, por exemplo, a de Macnamara (1967), que compreende o sujeito bilíngue como aquele que possui uma competência mínima em qualquer umas das quatro habilidades linguísticas (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva) (Macmara, 1967 *apud* Megale, 2019a).

Isto é, em consonância com García (2009), Wei (2000; 2018) e Bakhtin (1981), rompemos com uma visão monoglóssica de bilinguismo que parte da ideia de que as línguas são sistemas linguísticos independentes, estáveis e separados, utilizadas pelos falantes como entidades distintas e impermeáveis entre si. Nessa visão, o sujeito bilíngue teria o “controle” das suas línguas tal qual ao de dois falantes nativos monolíngues (García, 2009; Megale, 2019a; Wei, 2000; 2018).

García (2009) afirma que a perspectiva monoglóssica ignora a complexidade das práticas linguísticas reais dos bilíngues e aponta para uma visão heteroglóssica com base na ideia de “múltiplas vozes” proposta por Bakhtin (1981). A heteroglossia não é apenas a coexistência de idiomas nomeados, mas a presença simultânea de múltiplas vozes sociais (estilos, registros, gêneros discursivos, posicionamentos valorativos, etc.) que atravessam todo enunciado. Nesse sentido, cada fala é um ponto de encontro entre vozes anteriores e futuras.

O foco desloca-se para a polifonia e para a tensão entre discursos hegemônicos e subalternos que co-organizam sentidos, na prática. Desse modo, essa visão é a que melhor se adequa a uma perspectiva intercultural de Educação Bilíngue, não somente pela dimensão da coexistência e diversidade de línguas, linguagens e discursos, como também pela dimensão política dessa heteroglossia, já que as vozes não têm o mesmo poder ou prestígio, mas se relacionam de forma hierarquizada. Algumas vozes se impõem, silenciando outras.

Dessa forma, compreendemos que uma visão heteroglóssica de bilinguismo descreve como sujeitos constroem significado com e entre vozes múltiplas,

negociando autoridade, pertencimento e objetivos comunicativos. Como também, conforme García (2009), consiste na ideia de que as línguas desse indivíduo bilíngue não operam de forma isolada, mas que este sujeito se constitui na imbricação de suas línguas.

Para Wei (2000), o bilinguismo não é um fenômeno estático, pelo contrário, as línguas do falante bilíngue operam como partes interativas e integradas de um repertório¹⁰ linguístico único (García, 2009; Wei, 2018). Ademais, nessa perspectiva, o falante utiliza as suas línguas conforme sua intenção comunicativa ou afetiva, como também a depender da situação e do interlocutor (García, 2009), ou seja, apresenta comportamentos linguísticos distintos a depender do contexto e necessidade de uso das suas línguas (Maher, 2007).

A noção de repertório linguístico proposta por Busch (2015) explica que este indivíduo mobiliza os recursos linguísticos que constituem seu repertório na inter-relação entre suas línguas de maneira dinâmica e multimodal com graus variados de habilidades e comportamentos de uso (Busch, 2015; García, 2009; Megale, 2012).

Portanto, na perspectiva heteroglóssica e de repertório linguístico empregada acima, os sujeitos bilíngues não alternam suas línguas mecanicamente ou as operam fragmentadamente, na verdade, as utilizam de forma dinâmica, fluida e criativa (Busch, 2012; García, 2009), isto é, conforme García (2009), eles “translinguam” como forma de darem sentido ao seu mundo bilíngue.

Acrescentamos a noção de *translanguaging*, em português “translinguar” ou “translinguagem” (Megale, 2019a), para descrever as práticas linguísticas observáveis de bilíngues no uso de suas línguas, partindo do ponto de vista da prática social e não de um posicionamento estrutural (García, 2009). Lin e García (2016) explicam que esse conceito se originou das observações realizadas por Cen Williams (1994) para descrever práticas pedagógicas nas quais os alunos em contexto bilíngue alternam entre as línguas como forma de compreender e produzir sentido em sala de aula. Posteriormente, segundo as autoras, o termo é cunhado e desenvolvido por Baker (2001) que percebe o potencial da translinguagem como

¹⁰ Liberali (2019) conceitua “repertório”, com base em Blommaert (2020), como “um conjunto complexo de recursos semióticos que envolve variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades, modos de planificação [...]” (LIBERALI, 2019, p. 35).

prática linguística que contribui na construção de sentido e de conhecimento, fortalecendo ambas as línguas (García; Lin, 2016).

García (2009) define translinguagem como as “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues engajam-se no intuito de fazer sentido aos seus mundos bilíngues” (García, 2009, p. 45, tradução nossa). Para Liberali (2019), fundamentada por García e Wei (2014),

translinguagem/translanguaging pressupõe que os sujeitos recorram a todos os recursos verbo-visuais disponíveis para maximizar a compreensão e a interlocução. Implica uma nova forma de ser, agir e se expressar em diferentes contextos sociais, culturais e políticos, permitindo fluidez e dando voz a outras realidades sociais (Liberali, 2019, p. 35)

Dessa forma, a translinguagem opera na orquestração de um único repertório linguístico-semiótico, que inclui recursos de línguas nomeadas, mas também registros, jargões, multimodalidades e discursos diversos. Apoiados em García (2019), García e Wei (2014) e Liberali (2019), podemos afirmar que o translinguar se configura enquanto a prática linguístico-discursiva cotidiana dos sujeitos bilíngues na complexidade sociolinguística imposta pelos processos de globalização, tais como fenômeno das migrações transnacionais, inovações tecnológicas, novos modos e meios de informação e comunicação (García, 2009; Liberali, 2019). Portanto, de acordo com Liberali (2019), por meio de práticas translíngues, os indivíduos podem expandir seu repertório e adquirir mobilidade, ou seja, alcancem e construam “outras possibilidades de atuação e produção de significados em novos contextos socioculturais e históricos” (Liberali, 2019, p. 35).

Uma pedagogia translíngue atrelada a uma educação intercultural e crítica busca redistribuir autoridade entre vozes, legitimar repertórios translíngues e desenhar currículos que se constituam a partir do “diverso” e não do “comum”, de conhecimentos e saberes marginalizados pela ordem vigente e que promovam múltiplas formas de dizer, de saber, de ser e de estar no mundo.

4.3.2 O conceito de Educação Bilíngue

“bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century”

(Ofelia García)

O crescimento exponencial de escolas bilíngues no Brasil, conforme apontado anteriormente neste trabalho e por outros autores (Barbosa, I.; Heinzle, M.; Zimmermann, L., 2022; Borges; Medeiros, 2022; Liberali; Megale, 2016; Megale, 2018, 2019a; El Kadri; Megale; Passoni, 2024), sobretudo na rede privada de ensino, se apresenta enquanto um fenômeno ainda insuficientemente estudado se levarmos em conta o grande número de escolas que se denominam como tal em contraste com o atual campo de pesquisa da área, o que discutiremos mais profundamente na próxima seção.

A educação bilíngue brasileira, enquanto um fenômeno factual e facilmente detectado pelas ruas das grandes metrópoles brasileiras, nas mídias sociais e veículos de propaganda, carece de uma maior investigação e compreensão teórico-crítica a respeito de sua natureza e fundamentos conceituais. Dessa forma, nesta seção, articularemos o conceito de Educação Bilíngue em diálogo com a noção de Interculturalidade, a partir da perspectiva crítica e engajada que fundamenta esta pesquisa.

Segundo García (2009) e Baker (2001), o ensino em duas línguas não é algo novo ou um fenômeno recente decorrente de eventos históricos do século XX, como as grandes guerras mundiais, a Guerra Fria ou a globalização. Na verdade, a educação bilíngue, segundo Baker (2001), existe de uma forma ou outra há 5.000 anos, ou mais (Mackey, 1978 apud Baker, 2001) conforme evidências descritas por Mackey (1978) que remontam os tempos da Mesopotâmia na Antiguidade Clássica. De acordo com García (2009), este processo de escolarização esteve presente na história, pelo menos ocidental, com diferentes contornos e propósitos, como, por exemplo, nas práticas de tradução de textos clássicos para as línguas vernáculas, na leitura de textos sagrados em uma língua específica, nos contextos de imigração forçada, entre outros.

Ademais, podemos acrescentar também o contexto multilíngue nos processos de colonização ou imperialização, nos quais o objetivo era a assimilação da língua e cultura dos colonizadores ou da língua considerada nacional por um

grupo hegemônico, em detrimento da preservação das línguas nativas muitas vezes consideradas proibidas.

No contexto brasileiro, por exemplo, o projeto colonial de catequização dos povos indígenas por parte dos padres jesuítas contou com interações multilíngues entre a língua portuguesa e os idiomas nativos que tiveram consequências profundas na paisagem linguística do nosso país até os dias de hoje. Um dos principais desdobramentos foi o estabelecimento e sistematização da língua tupi como língua geral no intuito de facilitar a catequese e a comunicação com diferentes etnias indígenas, fortalecendo a evangelização e a disseminação da cosmovisão cristã-europeia. Com o tempo, a língua portuguesa foi imposta como instrumento de unificação do território, de poder e controle social, levando ao progressivo apagamento de muitas línguas indígenas (Azevedo, 1958; Couto, 2004; Nunes, 1990; Rodrigues, 1986; Serrano, 1993.).

Independentemente do formato, ideologia ou objetivo, o que se observa em diferentes momentos da história ocidental são contextos de instrução que tem como alvo uma língua outra diferente daquela falada, ou daquelas faladas, pelos sujeitos submetidos a este ensino, assim, estes indivíduos trazem consigo, inevitavelmente, neste processo de aprendizagem de uma língua alvo, as práticas linguísticas, sociais e culturais de sua comunidade linguística de origem (García, 2009).

É a partir da segunda metade do século XX que a educação bilíngue ganha destaque, segundo García (2009). Os eventos geopolíticos após a segunda guerra mundial como a reorganização territorial, formação de estados-nação, migrações forçadas de refugiados, a Guerra Fria, avanços tecnológicos e o surgimento de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), trouxeram a tona a heterogeneidade linguística e cultural, assim como novas formas de relações sociais, políticas e também comunicativas (García, 2009; Megale; Liberali, 2016).

A partir do contexto histórico acima, marcado por transformações políticas e sociais profundas, a globalização tornou-se um fenômeno central para compreender os deslocamentos humanos, as reconfigurações identitárias e os novos modos de circulação de saberes e línguas. Segundo Santos (2000), a globalização não deve ser compreendida apenas como um processo econômico, mas como um sistema de racionalidade que influencia o cotidiano das populações, reorganizando territórios e relações sociais de forma desigual. Já Blommaert (2010) destaca que a

globalização combinada ao surgimento de tecnologias em rede gera ambientes sociais e de comunicação que são complexos, produzindo efeitos linguísticos evidentes, como a mobilidade das línguas e práticas comunicativas, as quais passam a circular de maneiras não lineares e muitas vezes deslocadas dos contextos nacionais tradicionais. Nesse sentido, as línguas não são mais associadas exclusivamente a estados-nação, mas emergem em práticas híbridas, em espaços de contato desterritorializados, virtuais ou móveis, entre sujeitos multilíngues e plurais.

Ainda a respeito da globalização, no plano cultural, Santos e Lopes (1997, p. 30) afirma que

a globalização da cultura, viabilizada pelo desenvolvimento espantoso dos diferentes meios de comunicação, ao mesmo tempo, em que cria grupos de identidades tão importantes para o consumo, ameaça a afirmação cultural de diferentes segmentos sociais.

Os autores ressaltam, articulando as ideias de Belloni (1994), o desenvolvimento dos processos de comunicação, o qual impõe na sociedade um sentimento generalizado da obrigação de se comunicar, como um dos desdobramentos da globalização que produz desigualdades entre o acesso e o consumo de produtos e conteúdos de comunicação, como também no uso destes no ponto de vista social e cultural, conferindo aos “detentores dos meios de comunicação e possibilidades de exercer forte influência nos planos social e político” (Santos; Lopes, 1997). Dessa forma, segundo Santos e Lopes, “a globalização da cultura é uma estratégia importante” porque assim se opera a homogeneização das culturas de diferentes grupos sociais, o que contribui para o processo de uniformização cultural desses grupos, ou seja, do apagamento das diferenças. Essa compreensão é necessária visto que, com base nos autores, “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última. [...] A educação realiza a cultura” (Forquin, 1993 *apud* Santos; Lopes, 1997, p. 36).

Para dar conta dessa complexidade das sociedades contemporâneas cada vez mais globalizadas e marcadas pela diversidade de trajetórias, origens, línguas e práticas culturais, recobramos e adicionamos a essa discussão, o conceito de super diversidade proposto por Vertovec (2007), o qual trata de uma diversidade que não se limita à presença de diferentes grupos culturais, mas a “mistura e entrelaçamento

de diversidades de diferentes ordens - não apenas de nacionalidade e etnicidades - que se intersectam e influenciam a composição, a localização social e a trajetória de vários grupos sociais” (Megale, 2018, p. 2).

Ou seja, a super diversidade contempla a multiplicidade interna desses grupos e a imprevisibilidade das interações sociais em contextos urbanos e globalizados. Portanto, essa nova configuração desafia modelos educacionais fixos e monolíngues, exigindo abordagens pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural como ponto de partida, e não como obstáculo.

Nesse sentido, esta modalidade educacional precisa ser pensada para além da mera instrução em duas línguas, considerando os repertórios linguísticos móveis e dinâmicos dos estudantes e promovendo práticas inclusivas e sensíveis às realidades plurais da globalização contemporânea (García; Kleyn, 2016).

Entretanto, há também diversidade nas perspectivas a respeito do que é educação bilíngue e este não é um conceito simples de ser definido e está longe de ser uma unanimidade, sobretudo nos modelos e formatos encontrados nos diferentes contextos educacionais brasileiros (Megale, 2019a). Os fatores históricos e geopolíticos expostos até aqui também contribuíram para diferentes posicionamentos ideológicos quanto ao bilinguismo e, portanto, para diferentes orientações a respeito do que é a Educação Bilíngue, como veremos no quadro a seguir elaborado por García (2009, p. 120) e adaptado por Megale (2018).

Quadro 5 - Tipos de Educação Bilíngue

	Ideologia Monoglóssica		Ideologia Heteroglóssica	
	Bilinguismo Subtrativo	Bilinguismo Aditivo	Bilinguismo Recursivo	Bilinguismo Dinâmico
Objetivo linguístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Ecologia linguística	Mudança de língua	Adição ou manutenção das línguas	Revitalização de línguas	Bi/multilingüismo
Compreensão de bilingüismo	Bilingüismo como problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como direito	Bilingüismo como recurso
Ecologia cultural	Monocultural	Bicultural	Multicultural	Multicultural

Tipo de criança	Crianças de grupos minoritários	Crianças de grupos minoritários ou majoritários a depender do programa	Crianças de grupos minoritários	Todos
------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------	-------

Fonte: Megale (2018, p. 7)

Os tipos de educação bilíngue, como proposto no quadro acima, perpassam necessariamente pela perspectiva teórico-conceitual que se adota a respeito do que é bilinguismo e de ideologias linguísticas, conforme aponta García (2009). Em consonância com a perspectiva adotada pelas autoras, Megale (2018; 2019a) e García (2009), ao adotarmos uma visão heteroglóssica de bilinguismo, podemos concordar e afirmar que educação bilíngue não se trata simplesmente do ensino em duas línguas, como uma soma simples em que um mais um é igual a dois (Baker, 2001; García, 2009), tão pouco se trata dos programas tradicionais de ensino de línguas, nos quais a língua adicional é ensinada como objeto de estudo ou disciplina (García, 2009; Megale, 2019a), como descreve o quadro a seguir.

Quadro 6 - Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua

	Educação Bilíngue	Ensino de Segunda Língua
Objetivo geral	Educar de forma significativa e promover algum tipo de bilinguismo	Competência em uma língua adicional
Objetivo acadêmico	Educar de forma bilíngue e ser capaz de atuar em diferentes culturas	Aprender um idioma adicional e se familiarizar com uma outra cultura
Uso da língua	Línguas utilizadas como meio de instrução	Língua adicional ensinada como disciplina
Uso instrucional da língua	Usa alguma forma de duas ou mais línguas	Usa principalmente a língua-alvo
Ênfase pedagógica	Integração entre língua e conteúdo	Ensino explícito da língua

Fonte: Adaptado de García (2009, p. 7)

Para delimitar o que compreendemos como educação bilíngue, partiremos da premissa de que esta, de forma abrangente, se trata de programas ou sistemas educacionais nos quais o processo formativo se dá em duas ou em mais línguas, as quais são utilizadas como meio de instrução, mobilizando conteúdos acadêmicos

também nas línguas adicionais, integrando língua e conteúdo (García, 2009; Hamers; Blanc, 2000; Megale, 2018; 2019a).

Contudo, diante do processo de globalização, seus desdobramentos e contradições já expostos aqui, impõe-se social e historicamente, um contexto multilíngue, “superdiverso” (Vertovec, 2007) e marcado pelas tecnologias, sobretudo as de comunicação e informação, que traz consigo uma série de desafios e questionamentos ao campo educacional para a formação de cidadãos para o século atual. Por isso, o conceito de educação bilíngue precisa ser tecido junto a esta complexidade que se impõe, ao mesmo tempo que anuncia o que se pretende e propõe um caminho.

Nesse sentido, a partir de García (2009), compreendemos a educação bilíngue enquanto

forma de promover uma educação significativa e equitativa, além de promover a tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, os programas de educação bilíngue proporcionam uma educação abrangente, em duas ou mais línguas, desenvolvem compreensões múltiplas sobre línguas e culturas, e promovem a valorização da diversidade humana (García, 2009, p. 6, tradução nossa).

Assim, segundo a autora, a educação bilíngue consiste em

qualquer situação em que as práticas comunicativas de crianças e professores na escola incluam, de forma natural, o uso de múltiplas práticas multilíngues que maximizem a eficácia da aprendizagem e da comunicação; e que, ao fazer isso, promovam e desenvolvam a tolerância em relação às diferenças linguísticas, bem como a valorização das línguas e da proficiência bilíngue (García, 2009, p. 8-9, tradução nossa).

A partir das definições apresentadas, podemos considerar que a educação bilíngue, embora valorize a proficiência em duas ou mais línguas, deve se propor a uma formação para o respeito e valorização da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo a partir do ambiente escolar a tolerância em relação às diferenças, o qual se constitui enquanto espaço de construção de identidades, de ampliação de repertórios culturais e de promoção da cidadania global.

Nessa perspectiva, se faz necessário abarcar a noção de translíngua não somente como uma noção linguística, como também enquanto uma pedagogia,

considerando, conforme Megale (2018), que a educação bilíngue deve ser compreendida enquanto “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção dos saberes entre elas e a valorização do translinguagem como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues” (Megale, 2018, p. 5).

Desse modo, a proposta de uma pedagogia da translinguagem incorpora as práticas discursivas translíngues que crianças e adolescentes bi/multilíngues trazem para a escola, já que assim utilizam suas línguas para dar sentido à interlocução e produzir significados (Clemesha, 2019; García, 2009; Megale, 2019a). No contexto escolar, Clemesha (2019) aponta que esta “não se trata de uma prática aleatória, mas do uso estratégico e dinâmico do repertório linguístico do sujeito” e pode ser utilizada “para fortalecer processos de ensino-aprendizagem” (Clemesha, 2019, p. 35), conforme descrito abaixo pela autora.

translanguaging como pedagogia se realiza pela valorização do repertório do aluno, de modo integrado e dinâmico. Em atividades bilíngues, por exemplo, o aluno pode utilizar diferentes línguas para interagir com o outro, buscar e comunicar ideias, ao contrário da noção tradicionalmente estabelecida de que nas aulas em português usa-se apenas a língua portuguesa e nas aulas em inglês, somente a língua inglesa. Essa visão representa uma quebra de paradigma, pois a noção de *une personne, une langue* e de compartimentos separados para cada uma das línguas do aluno deram, tradicionalmente, base ao ensino de línguas nas escolas bilíngues.

A autora destaca, em articulação com o pensamento de Wei (2011) que a translinguagem pode promover um ambiente social que “acolhe as diferentes experiências vividas por falantes multilíngues” (Clemesha, 2019), assim, mobilizam-se linguísticos e culturais diversos, além de recursos variados. Portanto, a translinguagem enquanto pedagogia “empodera o aluno e o professor, transforma as relações de poder, e foca no processo de ensino e aprendizagem da construção de sentidos, melhorando a experiência, e desenvolvendo a identidade” (Li, 2018 *apud* Pereira; Silva; Guimarães, 2020, p. 213). Como também, em consonância com García e Wei (2014), pode contribuir na luta por equidade e justiça social.

Dessa forma, o currículo da educação bilíngue ancorado numa pedagogia translíngue contribui para a desestabilização de hegemonias culturais e linguísticas, como também de saberes historicamente legitimados, uma vez que esta visão pedagógica, conforme Liberali e Swanwick (2020), contribui para o processo de desencapsulação curricular, o qual permite que saberes escolarizados sejam problematizados e que as vivências e saberes para além dos muros da escola sejam incorporados em um processo dialógico-crítico, levando em conta a ecologia de saberes (Santos, 2006) e posicionando alunos e professores como agentes do processo de ensino-aprendizagem (Clemesha, 2019; Liberali, 2019; Liberali; Swanwick, 2020). Como consequência, práticas didáticas desencapsuladas e translíngues rompem com limites representacionais pré-estabelecidos e questionam as perspectivas monolíngue e monocultural impostas pelos grupos sociais hegemônicos (Clemesha, 2019; Liberali; Swanwick, 2020).

Nesse sentido, a formação intercultural, o que discutiremos mais a fundo na próxima seção, é vista por Megale (2019a) como algo que está no cerne da educação bilíngue, já que nesse modelo de escolas os sujeitos interagem por meio de diferentes línguas e a partir de diferentes matrizes culturais (Megale, 2018), como também por promover “saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou seja, uma Educação cujo objetivo é romper com uma visão essencialista de cultura” (Megale, 2019a).

4.3.3 Educação Bilíngue e Interculturalidade

“Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”

(Candau, 2013)

Conforme Megale (2019b), a formação multicultural torna-se um valor e é apontado como um diferencial em muitas propostas de EB. É notório em muitos sites, propagandas ou materiais de divulgação de escolas bilíngues, materiais didáticos ou sistemas de ensino para esta modalidade, a oferta de uma formação ou educação multicultural enquanto um caminho para formar cidadãos para os desafios do século XXI. No entanto, segundo a autora, parte-se do pressuposto de que a

formação que valoriza o multiculturalismo é uma consequência natural do ensino por meio de duas línguas, o que é um equívoco (Megale, 2019b).

A problemática da diversidade cultural no contexto escolar, seja esse bilíngue ou não, conforme apontado por diversos autores (Candau, 2013; 2016; Forquin, 1993; Gómez, 1994; 2001; Moreira; Candau, 1999; Maher, 2007a; Sacristán, 2001), coloca educadores e educandos sob tensão de “bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (Maher, 2007a, p. 258) que se encontram em um espaço social, embora educativo e formador, reproduzindo a hegemonia imposta pelas classes dominantes (Candau, 2013; Moreira; Candau, 1999).

Primeiramente, reiteramos, conforme Candau (2013; 2016), o problema da polissemia do termo multiculturalismo e acrescentamos o fato de que este costuma ser alternado com o termo interculturalidade enquanto sinônimos ou termos equivalentes, contribuindo com a ideia de uma relação *sine qua non*, já apontado por Megale (2019b) e Maher (2007a), ao entender que em contextos educacionais culturalmente diversos se impõe automaticamente uma educação multicultural ou intercultural.

Dessa forma, Maher (2007a) explica que multiculturalismo é o termo preferido na tradição anglo-saxônica e que esse vem sendo objeto de discussão de diversos estudiosos que visam explicar os seus diversos usos, o que também faremos mais à frente apoiados em Candau (2013). Sendo assim, consideramos importante diferenciar os dois termos de forma a explicitar a nossa proposição crítica a respeito do tema, ou seja, ao utilizarmos o termo interculturalidade nessa pesquisa, o fazemos de forma intencional e propositiva no intuito de apoiar a nossa análise e proposições.

Antes mesmo de compreendermos o conceito de interculturalidade que adotaremos aqui, é necessário que delimitemos nossa compreensão do conceito de cultura, uma vez que “não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada” (Candau, 2013). Cultura é um termo que transversaliza diversas áreas do conhecimento e também é fortemente utilizado na vida cotidiana pelo senso comum. Neste último, cultura é pode ser compreendida como (1) modo de vida, saberes, costumes, crenças e expressões de um determinado povo ou pode também ser vista como (2) nível de instrução, erudição ou conhecimento.

No caso das escolas bilíngues, em concordância com Megale (2019b), é possível observar a primeira compreensão do senso comum, ou seja, como uma

noção relacionada a traços e características de um povo ou etnia, o que fica evidente em alguns eventos escolares como feira internacional, feira das nações, dias festivos ou feriados de outros países, onde menções a cultura “americana”, cultura brasileira e outras são usualmente realizadas nos discursos e exposições que estereotipizam, reduzem e até mesmo apagam a complexidade cultural, histórica e social destes lugares. O exercício conceitual que faremos agora visa desconstruir a equivocada ideia de multiculturalismo e propor uma visão de educação bilíngue intercultural crítica.

Ao consultarmos o dicionário Michaelis On-line, temos como resultado o conceito de cultura enquanto “(1) conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social; (2) conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual e ao aprimoramento espiritual; instrução, sabedoria e (3) requinte de hábitos e conduta, bem como apreciação crítica apurada” (Cultura, 2024). A definição anterior constitui a compreensão do senso comum a respeito de cultura e não dão conta dos processos de hibridização cultural (Candau, 2016; Walsh, 2009) que observamos no mundo atual, assim como o que Hall (1997, p.17) denomina de revolução cultural do século XX. Assim, para o autor,

No século XX, vem ocorrendo uma "revolução cultural" no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação.

Dessa forma, a cultura se constitui enquanto capital, o qual, semelhantemente ao capital social ou econômico, é distribuída e/ou acessada de maneira desigual, exercendo um papel fundamental na reprodução das hierarquias sociais. Bourdieu (2007) define o capital cultural como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades linguísticas e disposições adquiridas através da socialização em determinados contextos sociais. Para o autor, o acesso privilegiado

ao capital cultural confere vantagens simbólicas e práticas, consolidando e legitimando relações de poder. Ademais, a cultura enquanto capital simbólico pode reforçar posições sociais, uma vez que certos gostos, práticas e saberes são socialmente reconhecidos como mais legítimos ou valiosos (Bourdieu, 2014). Assim, o capital cultural tem um papel estruturante na dinâmica de dominação e reprodução cultural, o que demonstra seu caráter também político e não apenas simbólico, conforme Williams (2011), mas como campo de luta e disputa de poder.

Por conta disso, ao discutirmos a respeito de interculturalidade, precisamos nos distanciar de um conceito de cultura essencialista e estático (Candau, 2008; Hall, 2006) ancorado na ideia de identidades culturais fixas sustentadas por uma noção de identidade nacional “partilhada e herdada” (Megale, 2019b) constituída de mitos, símbolos e significados comuns pelos quais nos sentimos vinculados e identificados, como tendo identidades unificadas e estáveis (Hall, 2006; Megale, 2019b). Essa concepção essencialista está fundamentada nos ideais iluministas do século XVIII que, como aponta Hall (2006) e Santos (2021), considerava a cultura como própria do ser humano, visto como um indivíduo “centrado, unificado, dotados das capacidades de razão, de consciência e de ação” (Hall 2006), ou seja, a cultura é inerente à pessoa humana e estava associada à razão, educação, evolução e progresso, distinguindo povos e classes sociais.

Ao longo do tempo este conceito ganha diferentes contornos, principalmente pelas contribuições do campo sociológico que, embora, segundo Hall (2006), considere que o sujeito possui um “núcleo ou essência interior”, concebe a identidade cultural numa perspectiva interativa, ou seja, essa identidade é formada na interação do sujeito com os outros os quais fazem a mediação dos “valores, sentidos e símbolos - a cultura” - do mundo no qual este indivíduo habita (Hall, 2006).

Essa ideia de um sujeito possuidor de uma identidade fixada a uma cultura nacional, se desfaz na prática no contexto de superdiversidade (Vertovec, 2007) que vivemos nas sociedades do século XXI as quais, definitivamente, são “caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’” (Hall, 2006, p. 17). De acordo com Hall (2006, p. 49-50),

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional.

Por este motivo, nos aproximamos de uma visão crítica que parte da ideia de cultura enquanto capital cultural e político (Bourdieu, 2007; 2014; Williams, 2011) e se articula, em consonância com Megale (2019b), com uma visão discursiva deste conceito, como proposto por Maher (2007a). Assim, ancoramos nossa concepção de cultura enquanto

[...] um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é 'algo', não é uma 'coisa'. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Brian Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias, valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas (Maher, 2007a, p. 261-262 apud Megale, 2019b, p. 78).

Dessa forma, com base na concepção de Kramsch (1998) articulada por Megale (2019b), a cultura está relacionada a construção de significados e esta é uma forma de “pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e história comuns, bem como um imaginário comum” (Kramsch, 1998, p. 10 apud Megale, 2019b, p. 78). Ao mesmo tempo, para Hall (1997, p. 23), “toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Em resumo, a cultura está presente em toda ação social, assim como permeia as práticas econômicas e políticas (Hall, 1997; Santos, 2021).

Portanto, apoiados em Megale (2019b), Kramsch (2006; 2011) e Hall (1997; 2006), ao assumirmos a cultura como discurso reconhecendo que esta é constituída de “subjetividade e historicidade” (Megale, 2019b) que são (re)elaboradas pelas

narrativas que construímos e compartilhamos para dar sentido às nossas vidas e ao mundo que nos cerca, entretanto, cada enunciado “traz em si relações assimétricas de poder entre os sujeitos” (Megale, 2019b).

É por conta das relações assimétricas e disputas de poder no campo da narrativa cultural, como também das desigualdades de acesso e produção da cultura enquanto capital cultural, político e econômico, que faz sentido discutirmos os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade para pensarmos pedagogias outras que desestabilizem a hegemonia e possibilite a multiplicidade de narrativas, vozes e saberes no currículo e conseqüentemente no ambiente escolar.

Conforme discutido inicialmente, o termo multiculturalismo, bastante comum na tradição anglo-saxônica (Maher, 2007), está bem presente nas discussões a respeito dos desdobramentos do processo de globalização, como também no discurso pedagógico das instituições de educação bilíngue. De modo geral, o multiculturalismo aparece como uma constatação e algo naturalmente desenvolvido pelo fato de experimentarmos contextos escolares compostos pelas diferenças.

Entretanto, este e outros conceitos discutidos até aqui, quando não claramente delimitados e discutidos, causa uma falsa impressão de que se compartilha sentidos comuns, monossêmicos e prontos para serem trabalhados. Assim, para Santos e Lopes (1997, p. 36-37),

[...] é necessário identificar o conceito de multiculturalismo utilizado na elaboração e na implementação de propostas curriculares. No entendimento de Sacristán, a expressão ‘currículo multicultural’ ou ‘educação multicultural’ revela-se ambígua e enganosa, pois as propostas nessa direção muitas vezes têm como eixo a ideia de que uma cultura dominante pode assimilar uma outra minoritária, que se encontra em desigualdade de condições e com escassas oportunidades nos sistemas sociais e educativos, e tais propostas são instituídas com base nessa ideia.

Por este motivo, encontramos práticas pedagógicas fragmentadas e encapsuladas (Engeström, 2002; Liberali, 2019) pensadas a partir de um currículo que não nomeia seus alicerces conceituais e não ancora a prática e formação docente, uma vez que, segundo Santos e Lopes (1997), o “processo de interação cultural deve ser utilizado na escola como mecanismo de crítica e autocrítica às diferentes manifestações culturais” (Santos; Lopes, 1997, p. 37).

Como espaço social, a escola abriga diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, linguísticas, etárias e geracionais, como também diferenças de gênero e sexualidade. Este fato, ao mesmo tempo que impõe um desafio, pode ser encarado enquanto “vantagem pedagógica” (Candau, 2016). Candau (2013) nos chama atenção para o caráter homogeneizador e monocultural da escola, a qual

[...] sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Candau; Moreira, 2003, p. 161 *apud* Candau, 2013, p. 16).

A autora também aponta para a necessidade de romper com esta tendência uniformizadora da instituição escolar, uma vez que ignorar as questões culturais e das diferenças distanciaria a escola dos “universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (Candau, 2013, p. 16), o que na nossa perspectiva nesta discussão contribuiria para a encapsulação desta. Assim, deve-se conceber práticas pedagógicas em que a perspectiva das diferenças e do multiculturalismo sejam concretamente consideradas (Candau, 2013).

Nesse sentido, conforme Candau e Moreira (2013), compreendemos o multiculturalismo enquanto resposta a este desafio desde o campo das políticas públicas e curriculares até as práticas pedagógicas nos diferentes ambientes e arranjos educacionais. Ademais, baseada nas ideias de Pérez Gómez (1994; 2001), Candau (2013) considera que a escola deva ser concebida enquanto um espaço ecológico de “cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (Candau, 2013, p. 15). Agora, cabe aqui discutirmos o que compreendemos como multiculturalismo e ao que este se propõe.

Tomaremos como ponto de partida a observação do conceito de multiculturalismo e interculturalidade como proposto pela Unesco em 2026 no documento intitulado *Unesco Guidelines on Intercultural Education*, o qual é muito utilizado como apoio de propostas curriculares nesta direção. Nele, multiculturalismo é definido como um termo que “descreve a diversidade cultural da natureza humana. Este não se refere somente a elementos da cultura nacional ou étnica, mas também inclui a diversidade linguística, religiosa e socioeconômica” (UNESCO,

2006, p. 17, tradução nossa). A respeito de interculturalidade, é proposta uma definição com base em outro documento da Unesco elaborado em 2025¹¹ que a aponta como

[...] ‘a existência e a interação equitativa de diversas culturas, bem como a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo’. A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e resulta da troca do diálogo interculturais em nível local, regional, nacional ou internacional (UNESCO, 2006, p. 17, tradução nossa).

Podemos perceber nessas definições da Unesco (2006) a ausência de uma perspectiva que proponha a crítica e autocrítica das manifestações culturais, além de uma visão de cultura enquanto “elementos” estáveis e inerentes a um determinado grupo étnico-cultural. Isto exemplifica uma das abordagens conceituais a respeito do conceito de multiculturalismo, como veremos a partir da explicação de Candau (2013). Segundo a autora, o termo multiculturalismo pode ser conceitualizado a partir de duas abordagens principais, a descritiva e a propositiva, conforme o quadro abaixo.

Quadro 7 - Principais abordagens do conceito de multiculturalismo

Abordagens ao conceito de multiculturalismo (CANDAU, 2013)		
	Descritiva	Propositiva
Compreensão	Considera o multiculturalismo como uma característica das sociedades contemporâneas. Cada sociedade apresenta uma configuração multicultural específica, moldada por seu contexto histórico, político e sociocultural.	Considera o multiculturalismo como um projeto político-cultural. Não se limita a reconhecer a diversidade, mas propõe intervir, transformar a dinâmica social. Trata-se de um modo de se trabalhar as relações culturais em uma sociedade social, conceber políticas públicas e propostas pedagógicas.
Ênfase	Descrição e compreensão da formação multicultural em contextos específicos.	Ação, transformação social e elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

¹¹ UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005), Article 8

Assim, enquanto a abordagem descritiva se detém a descrição e possui um caráter constativo da realidade multicultural, a abordagem propositiva apresentará perspectivas de multiculturalismo que propõem um projeto político-cultural, ou seja, modos de atuar e intervir a respeito das tensões culturais numa determinada sociedade. Esta última é a que mais nos interessa no sentido de orientar nossa discussão, delimitar nossa compreensão e posteriormente analisar os dados desta pesquisa, já que esta nos fornece diferentes compreensões que, conseqüentemente, podem orientar de modos variados e com resultados também variados, a elaboração de políticas curriculares e propostas pedagógicas no âmbito da educação bilíngue.

Quadro 8 - Perspectivas de Multiculturalismo - Abordagem Propositiva

Perspectivas de Multiculturalismo - Abordagem Propositiva (CANDAU, 2013; MEDEIROS, 2023)	
Tipo de multiculturalismo	Proposição
Assimilacionista	<p>Propõe-se a assimilação da cultura hegemônica. Ou seja, há uma “hierarquização cultural e aquele que se integra e se adapta socialmente é incorporado à cultura hegemônica, e por isso, favorecido” (MEDEIROS, 2023). Mantém-se preservada a matriz da sociedade e espera-se que todos assimilem os valores, conhecimentos, mentalidade, saberes, línguas e modos de uma cultura considerada “comum”, já o que é diferente costuma ser deslegitimado ou marginalizado, perpetuando o monoculturalismo (CANDAU, 2013; MEGALE, 2019b).</p> <p>A cultura hegemônica permanece intocável, não é questionada.</p> <p>Na Educação, promoverá uma visão de universalização do currículo, noção de conhecimento comum e homogeneização cultural. A diversidade linguística, cultural, religiosa, étnica, sexual e de gênero não são encorajadas e estes atores não possuem espaço efetivo de incorporar seus saberes e perspectivas ao currículo.</p>
Diferencialista ou monoculturalismo plural	<p>Enfatiza-se o reconhecimento das diferenças e a expressão das diferentes identidades culturais que configuram um determinado contexto, garantindo espaços próprios e específicos para que estas possam se expressar com liberdade e, assim, os diferentes grupos culturais possam manter suas matrizes culturais de base. Favorece a formação de associações e organizações próprias desses grupos para que convivam entre e coletivamente preservem sua cultura, crenças, etc.</p> <p>Promove uma visão estática e essencialista de cultura, e da formação de identidades culturais. Pode favorecer “a criação de verdadeiros apartheid socioculturais” (CANDAU, 2013, p. 22).</p> <p>Na Educação, perpetua estereótipos culturais e os indivíduos que de alguma forma são colocados no lugar do “pitoresco” ou perdem a sua</p>

	<p>subjetividade e individualidade por pertencer a um grupo. Estes atores são por vezes vistos no coletivo e são demandados a corresponderem a supostos gostos, saberes, interesses ou mentalidade comuns do seu grupo.</p>
<p>Aberto e interativo - Interculturalidade</p>	<p>As culturas são compreendidas enquanto um contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução, numa perspectiva de hibridização cultural. Promove-se a inter-relação entre diferentes grupos culturais de uma sociedade, o diálogo crítico, negociações, traduções e intercâmbios culturais, ou seja, a interculturalidade.</p> <p>Favorece a “comunicação e a aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (CANDAU, 2013). Na Educação, a interculturalidade contribui no reconhecimento do “outro” e em atribuir-lhe voz e espaço no currículo escolar, de forma que as práticas pedagógicas considerem a heterogeneidade, deem vazão a diferentes visões e expressões culturais e permitam a (re)construção de saberes, conhecimentos e relações.</p>

Fonte: adaptado de Costa (2024, p. 119-120)

Diante destas perspectivas propositivas de multiculturalismo, consideramos, em consonância com Candau (2013; 2016), Megale (2018; 2019b) e Walsh (2009), a interculturalidade (ou multiculturalismo aberto e interativo) como a perspectiva que melhor responde, como identificado por Candau (2013), à “necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem, significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (Candau, 2013, p. 13).

Assim, o contexto sócio-histórico e político atual que vivemos no Brasil e no mundo de uma forte onda reacionária, conservadora e neoliberal que domina os meios digitais como as redes sociais e se articula ao capital religioso e econômico como formas de estabelecer um projeto neocolonial em todas as esferas de poder, impõe um desafio e uma necessidade de resposta de enfrentamento e resistência que deve ser feita desde o campo epistemológico até o político.

Nesse sentido, trataremos mais profundidade ao nosso posicionamento conceitual quanto à interculturalidade de forma a nos distanciar de uma visão neoliberal e hegemônica para consolidar uma perspectiva crítica e decolonial desse conceito. Isto se faz necessário no contexto desta pesquisa porque tratamos da educação bilíngue pública da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, abordamos uma proposta educacional voltada para estudantes periféricos de uma das maiores metrópoles da América Latina. Dessa forma, nos diferenciamos das propostas bilíngues voltadas para as classes dominantes que estão apoiadas conceitualmente

e metodologicamente em padrões e sistemas norte-centrados ou eurocêntricos, ou seja, de países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, entre outros.

Recobramos aqui, a partir de Candau (2013), que a questão multicultural no Brasil e na América Latina possui contornos próprios. Nossa forte base multicultural latino-americana e a nossas relações intensas e históricas relações interétnicas é marcada por uma origem e trágica e dolorosa e que a ao longo da história colonial e pós-colonial está fincada pelos princípios de eliminação e negação do “outro” no plano concreto, como também das representações e imaginário social, por meio da escravização e da dominação, sobretudo dos povos indígenas e africanos sequestrados do seu continente, como também dos seus descendentes. Diante deste cenário, como aponta Candau (2013, 2013, p. 17)

o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Maher (2007a) chama-nos atenção para o multiculturalismo num viés liberal que, ao ignorar as relações de poder imbricadas nas diferenças culturais, promove uma visão superficial e meramente politicamente correta, sem conexão com a vida real e as lutas históricas destes grupos socioculturais. Segundo a autora, na escola promove-se “safáris culturais” (Maher, 2007a, p. 260), nos quais o diferente é exotizado, dessa forma, mantém-se acrítico e apolítico o debate multicultural e aqueles indivíduos identificados com o grupo dominante continua confortável no alto da sua posição de poder.

Com base na autora, a interculturalidade “propõe a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas” (Maher, 2007a, p. 265). Contudo, a autora alerta para o fato de que esse diálogo é quase sempre “tenso e difícil” e que, em muitas ocasiões, as diferenças relacionadas a valores e posicionamentos podem ser inegociáveis ou incompreensíveis. Assim, conforme proposto pela autora, a interculturalidade que propomos busca o “fazer dialogar com os conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (Maher, 2007a, p.265).

Walsh (2009), apoiada em Zizek (1998), também nos alerta de que o capitalismo global opera o multiculturalismo numa lógica que “incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (Walsh, 2009, p. 16), reconhecendo a diversidade cultural ao mesmo tempo que ignora os conflitos étnicos e as desigualdades de poder, o que se constitui enquanto uma estratégia de controle e conservação de uma certa estabilidade social, “com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos” (*ibidem*), o que Walsh (2009) e Tubino (2005) denominam de interculturalidade funcional.

Essa interculturalidade funcional busca, segundo Tubino (2005), “promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes” (Tubino, 2005, p. 8), o que contribui para a manutenção da lógica neoliberal ou do capitalismo global. Em contrapartida, a interculturalidade crítica, aquela que adotamos nesta discussão, conforme Tubino (2005), compreende que a assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico” e para este seja real e efetivo é necessário “tornar visíveis as causas do não diálogo”. Já, a interculturalidade crítica, segundo Walsh (2009, p. 21), “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso”.

Assim, a interculturalidade crítica, é um conceito e uma construção que se faz a partir dos grupos historicamente marginalizados e subalternizados, tem suas bases nas lutas destes povos e de movimentos sociais (Walsh, 2009, p. 22). Articulado ao pensamento de Albán (2008), Walsh afirma que

a interculturalidade crítica não é um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. [...] É um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de com-vivência - de viver ‘com’ - e de sociedade.

Enquanto prática política, de acordo com Walsh (2009), a interculturalidade crítica parte do problema “estrutural-colonial-racial” e busca a transformação da sociedade, suas estruturas, instituições e relações em direção a construção de um mundo “outro” radicalmente distinto do atual, mas não somente nas dimensões políticas, sociais e culturais, como também nas dimensões do saber e do ser. Ou

seja, deve ser entendida como “processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’ do poder, saber, ser e viver” (Walsh, 2009, p. 23-24). Ainda para a autora, a interculturalidade crítica deve estar atrelada a decolonialidade¹² para que se preocupe com a

exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas - desumanização e de subordinação de conhecimentos - que privilegiam alguns sobre outros; [...] com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação.

Esta perspectiva intercultural crítica e decolonial possibilita a desestabilização da ideia de um pensamento e conhecimento absoluto, comum e universal, deslocando as relações de poder e pondo estes à crítica e ao questionamento das razões sociais, históricas e políticas que os mantém intactos. E, dessa forma, permite a incorporação de saberes, práticas e conhecimentos ‘outros’, ancestrais ou contra-hegemônicos, os quais seriam revitalizados, valorizados e legitimados como possibilidades alternativas de compreender criticamente e atuar no mundo em que vivemos (Walsh, 2009). Ao propor a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica, Walsh (2009, p.25) afirma que esta questiona

continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - alentam para a criação de modos ‘outros’.

Em consonância com Walsh (2009), Liberali *et al.* (2023) com base em Liberali (2017), afirmam que um projeto de educação intercultural e decolonial

¹²A decolonialidade se trata de um projeto ético-político e epistêmico de desmontagem da *colonialidade* que constitui a modernidade. É uma postura insurgente que visa interromper práticas de desumanização e reconfigurar condições de possibilidade da vida (Maldonado-Torres, 2008) no intuito de legitimar conhecimentos, repertórios linguísticos e formas de vida historicamente subalternizadas, intervindo radicalmente na “reinvenção da sociedade” (Walsh, 2009, p. 13). Enquanto, abordagem teórico-metodológica, “permite a análise crítica que quebra padrões preestabelecidos sobre o que seja viver. A ideia que sustenta a proposta decolonial é a desconstrução das tecnologias de morte que atingem as mais diversas pessoas e comunidades” (Liberali, 2020, p. 80).

pressupõe “o reconhecimento e a percepção de uma miríade de diversas formas de ser e agir no mundo de maneiras complementares, contraditórias e diferentes (Liberali *et al.*, 2023, p. 22-23).

Para as autoras, a educação bilíngue intercultural promove o desenvolvimento de agências transformadoras nesse processo decolonial. Liberali (2020) explica que a agência transformadora consiste no desenvolvimento de autoridade e autoria de cada indivíduo sobre sua própria vida e que, ao mesmo tempo, se articulam coletivamente para a transformação da realidade.

Dessa forma, a educação bilíngue intercultural e crítica pode ser um espaço para a superação das forças de homogeneização cultural e das tecnologias de controle sobre as línguas, saberes, conhecimentos, modos de ser e agir no mundo impostos pela colonialidade¹³ e o capitalismo global.

4.4 Políticas públicas para a Educação Bilíngue no Brasil

Conforme apontado anteriormente neste trabalho, o campo de pesquisa em Educação Bilíngue, sobretudo do ponto de vista dos estudos em Educação e Currículo, ainda não se faz suficiente diante do crescimento exponencial do número de escolas denominadas bilíngues no território brasileiro, especialmente quando tratamos de EB na rede pública.

A expansão dessa modalidade educacional em nosso país e a sua natureza propriamente dita se apresentam como um fenômeno que carece de maior investigação e compreensão crítico-científica, especialmente no intuito de embasar políticas públicas, curriculares e de formação docente em nível nacional, evitando a cooptação total deste campo por parte da iniciativa privada e do seu projeto neoliberal (Liberali *et al.*, 2023). É importante frisar que tal crescimento se dá majoritariamente nas propostas de educação bilíngue do par português-inglês

¹³ Adotamos colonialidade como a matriz de poder que persiste nas estruturas econômicas, políticas, epistêmicas e ontológicas do presente a partir de uma lógica forjada pelo colonialismo moderno, organizando relações contemporâneas por meio de uma classificação social/racial que hierarquiza sujeitos, saberes e trabalhos. Essa matriz sustenta a modernidade como projeto universal e opera em múltiplas dimensões: no poder (assimetria estrutural das instituições e da economia), no saber (hegemonia de um universalismo epistêmico que deslegitima conhecimentos outros) e no ser (produção de não-ser e de vidas desqualificadas) (Quijano, 2000; 2005; Maldonado-Torres, 2008; Walsh, 2009). Em outras palavras, é a ideia do Norte global “que trata certos valores como universais e os propaga como parte de uma verdade única e incontestável” (Liberali, 2020, p. 80).

(Megale, 2024), tendo em vista que a língua inglesa passou a ocupar posição de destaque e alta valorização no cenário internacional marcado pela globalização (Liberali; Megale, 2016).

Liberali e Megale (2016) explicam que a língua inglesa assumiu um papel fundamental como língua mundial e que no Brasil esta língua é um dos principais meios para a ascensão e inclusão social (Liberali; Megale, 2016; Megale, 2018; Rajagopalan, 2005; Siqueira, 2008). A causa disso é o que já discutimos aqui, o processo de globalização que derruba as fronteiras entre os países e impõe uma nova ordem mundial marcada pelo capitalismo global, negociações transnacionais, surgimentos de órgãos reguladores internacionais, migrações - por vezes forçadas - até mesmo transcontinentais, fortalecendo a hegemonia da cultura anglo-saxônica representada principalmente pelos Estados Unidos da América devido à sua posição política e econômica favorável e favorecida no contexto do século XX (Megale, 2024; Siqueira, 2008), posicionando consequentemente a língua inglesa como “mediador universal” (Siqueira, 2008, p. 49) e também uma mercadoria ou produto de alto valor na máquina capitalista, conferindo status e poder aos seus falantes (Fairclough, 2001; Megale, 2024; Moita-Lopes, 2005; Siqueira, 2008).

Estes fatores contribuíram para o surgimento e crescimento exponencial de escolas bilíngues em território nacional, sobretudo em português-inglês, como demanda aos interesses dos grupos de alto poder aquisitivo, entretanto, este segmento educacional vem penetrando também a classe média brasileira que sofreu grande crescimento na primeira década dos anos 2000.

A ascensão social ocorrida no Brasil entre 2003 e 2015 foi impulsionada por um conjunto de políticas públicas voltadas para a distribuição de renda, ampliação do acesso à educação e inclusão social, implementadas durante os dois primeiros mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e no governo sucessor da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2014). Podemos citar como exemplo:

- **Programa Bolsa Família:** instituído em 2003, beneficiando cerca de 25 milhões de brasileiros até o ano de 2019 e contribuindo para a redução da pobreza extrema, de acordo com dados da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação divulgados pelo portal UOL Notícias (UOL,

2014¹⁴) e também dados reunidos pela matéria do jornal El País em 2024¹⁵ (Gortázar, 2024);

- **Programa Minha Casa, Minha Vida:** criado em 2009, subsidiou a aquisição da casa própria para famílias de baixa renda. Até 2016, de acordo com dados do Instituto Lula, foram entregues 2,7 milhões de moradias, beneficiando cerca de 10 milhões de pessoas (Instituto Lula, 2022)¹⁶.

Na área da educação, destacam-se as seguintes políticas públicas:

- **Programa Universidade para Todos (ProUni):** criado em 2005, concedeu bolsas de estudo integrais para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, conforme dados do site do Partido dos Trabalhadores (Zoccoli, 2016)¹⁷;
- **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES):** criado em 1999 e reestruturado em 2010 durante o governo do Presidente Lula, facilitou o acesso ao crédito aos estudantes de ensino superior para financiarem seus estudos, reduzindo os juros e ampliando carência para o pagamento, o que beneficiou, juntamente com o ProUni, cerca de 40% dos alunos de faculdades privadas de 2010 a 2014, segundo dados do partido dos Trabalhadores (Partido dos Trabalhadores, 2014);
- **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec):** lançado em 2011, ofereceu cursos gratuitos de qualificação profissional, visando expandir e democratizar a oferta de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2011);
- **Ciências sem Fronteiras:** criado em 2011, o programa buscou “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da

¹⁴ Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2014/09/16/brasil-reduz-a-pobreza-extrema-em-75-diz-fao.htm>. Acesso em: 18 maio 2025.

¹⁵ Disponível em:

<https://elpais.com/america/2024-09-01/gracias-a-bolsa-familia-menos-hijos-heredan-la-miseria-en-brasil.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

¹⁶ Disponível em:

<https://www.institutolula.org/lula-provou-que-e-possivel-reduzir-a-desigualdade-e-governar-para-todos>. Acesso em: 18 maio 2025.

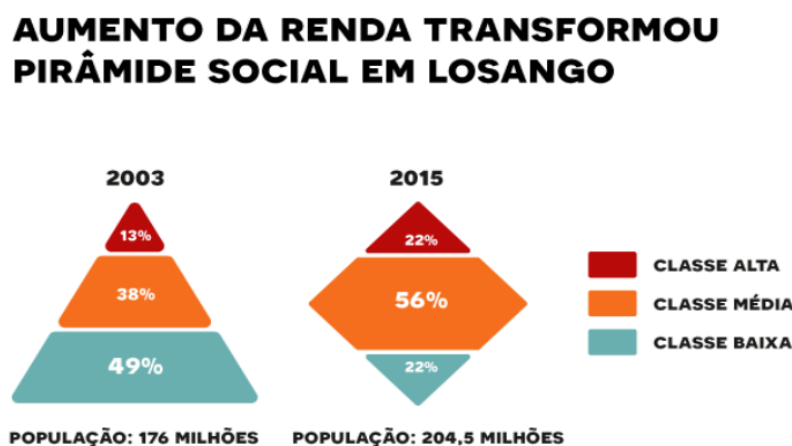
¹⁷ Disponível em: <https://pt.org.br/prouni-e-fies-beneficiam-40-dos-alunos-de-faculdades-privadas/>.

Acesso em: 18 maio 2025.

inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (Brasil, 2022). Entre 2011 e 2016, segundo dados da Revista Pesquisa Fapesp (Marques, 2017)¹⁸, concedeu 104 mil bolsas, sendo 78,9 mil delas de graduação sanduíche no exterior.

Como consequência dessas e outras políticas públicas implantadas nesses governos, parte da população ascende a classe média que sofre grande crescimento e modifica a pirâmide social brasileira, conforme dados do Instituto Lula explicitados na figura a seguir.

Figura 2 - Crescimento da classe média brasileira



Fonte: Instituto Lula, 2022

Ademais, segundo o artigo jornalístico do instituto supracitado,

[...] essa nova classe C, que ganhou 42 milhões de novos integrantes entre 2003 e 2015, foi a grande impulsionadora do mercado de consumo interno do Brasil, um canal robusto do novo desenvolvimento econômico do país. Estes novos consumidores geraram compras, produção, investimentos e milhões de empregos (Instituto Lula, 2022).

Dessa forma, um novo público consumidor ascende social e economicamente, ganha poder de consumo e novas perspectivas para o seu futuro. Como resposta a esse cenário social, tem havido desde esta época um grande investimento de grupos empresariais na sistematização de materiais e programas

¹⁸ Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/>. Acesso em: 18 maio 2025.

didáticos para este nicho, assim como franquias nacionais de escolas bilíngues (Exame, 2021; Revista Educação, 2024), o que de certa forma popularizou o que antes era acessado por uma parcela mínima e seleta da população.

É importante recobrar também que a BNCC enquanto política curricular comum do estado brasileiro, homologada em 2017 pelo MEC, torna obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio com base na alteração da LDB pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Além disso, o Parecer CNE/CEB Nº 2/2020, ainda não homologado pelo Ministério da Educação, que estabelece **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**, ganhou notoriedade e impulsionou, juntamente com a BNCC, o mercado educacional a oferecer “soluções” que respondessem a esta demanda.

Entretanto, a gênese das políticas públicas voltadas ao bilinguismo no Brasil, mostra um movimento negativo em relação à diversidade linguística brasileira. Nosso país é marcado historicamente por políticas linguísticas que visavam o apagamento de outras línguas que não fosse a língua considerada oficial — majoritariamente a língua portuguesa — como, por exemplo, as línguas dos povos originários, contribuindo para uma ideia equivocada, porém comum, de que o Brasil é um país monolíngue (Megale, 2024).

A partir dos trabalhos de Megale (2024), Maher (2013), Oliveira (2009) e Preuss e Álvares (2014) a respeito do mito do monolinguismo brasileiro e das políticas linguísticas homogeneizadoras que o sustentam, podemos afirmar que assim como a maioria dos outros países do mundo, o Brasil é um país plurilíngue onde, de acordo com Oliveira (2009) se falam cerca de 200 idiomas atualmente, incluindo as 170 línguas autóctones e 30 línguas das comunidades de descendentes de imigrantes. Segundo o autor,

A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa [...]. A história lingüística *[sic]* do Brasil poderia ser contada pela seqüência *[sic]* de políticas lingüísticas *[sic]* homogeinizadoras *[sic]* e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078

línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (Oliveira, 2009, p. 2)

O panorama histórico das políticas linguísticas no Brasil evidencia o trajeto que vai de um território profundamente plurilíngue, com centenas de línguas indígenas e novas variações formadas a partir do contato com a língua dos colonizadores, à construção histórico-discursiva e política do mito do monolinguismo brasileiro, privilegiando a língua portuguesa.

No período colonial, práticas missionárias e administrativas, sobretudo dos padres jesuítas, instituíram línguas-gerais como Nheengatu (Língua Geral Amazônica) e Língua Geral Paulista, que serviram de política linguística para a padronização do contato entre povos indígenas e colonizadores no intuito de garantir, por meio de uma “língua comum”, a efetivação do projeto colonial. Em seguida, as reformas pombalinas (Diretório dos Índios, 1758), ao proibirem línguas autóctones e gerais e centralizarem o português como língua da “civilização”, intensificam um processo descrito por Oliveira (2009) como glotocídio por deslocamento forçado — lógica que se permanecerá no Império e na Primeira República com a consolidação do monolinguismo e a marginalização sistemática de línguas indígenas e de imigração.

No século XX, o Estado Novo aprofunda a repressão com a nacionalização do ensino e a criminalização de usos linguísticos de comunidades de imigrantes. A inflexão democrática de 1988 reconhece direitos linguísticos (especialmente indígenas) e, gradualmente, políticas setoriais ampliam a noção de diversidade (LIBRAS; educação escolar, indígena e quilombola). A partir dos anos 2000, o país combina reconhecimento legal da diversidade com um pragmatismo econômico-curricular (LDB/1996; Lei 10.436/2002; Decreto 5.626/2005; BNCC/2017; Lei 13.415/2017), que simultaneamente hierarquiza o inglês como língua estrangeira obrigatória e desobriga o espanhol, expondo tensões entre pluralidade e padronização. O quadro abaixo sintetiza o histórico das políticas linguísticas no território brasileiro.

Síntese das Políticas Linguísticas no Brasil: do período colonial à atualidade (BRASIL, 1988; 1996; 2002; 2005; 2017; MEGALE, 2024; OLIVEIRA, 2009; PREUSS; ÁLVARES, 2014)	
Período Histórico	Características das Política Linguísticas
Período Colonial (1500-1822)	<p>Principal característica: imposição e glotocídio</p> <p>A partir da colonização portuguesa, o Brasil passou de um território originalmente plurilíngue, com mais de 1.000 línguas indígenas, para um cenário de imposição da língua portuguesa.</p> <p>Políticas como a do Diretório dos Índios (1758), estabelecida pelo Marquês de Pombal, proibiam o uso de línguas autóctones, impondo o português como língua da civilização e da obediência ao império. Esse movimento de assassinato de línguas por deslocamento linguístico forçado é caracterizado por Oliveira (2009) como um processo de glotocídio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Línguas-gerais no Período Colonial: <p>Língua Geral Amazônica ou Nheengatu - formada com base no tupi antigo com forte influência do português e outros idiomas locais. Foi consolidada nos séculos XVII–XVIII como língua franca de catequese e administração missioneira, especialmente sob ação jesuítica; marca de política linguística que padroniza o contato entre múltiplos povos indígenas e colonizadores. Embora amplamente utilizada, inclusive pelos padres jesuítas, é reprimida posteriormente, com o Diretório dos Índios (1758) e a expulsão dos jesuítas (1759), impondo-se a língua portuguesa.</p> <p>Língua Geral Paulista: variedade de base tupi difundida a partir da Capitania de São Vicente, atualmente região do estado de São Paulo. Seu uso toma maior abrangência principalmente nas regiões atualmente demarcadas como os estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Paraná pela ação dos bandeirantes; funcionou como linguagem de circulação entre grupos indígenas e colonos paulistas. Também é reprimida nas reformas pombalinas que proíbem as “línguas gerais” e instituem o português como língua obrigatória nos espaços públicos e escolares.</p>
Império e República Velha (1822-1930)	<p>Principal característica: consolidação do monolinguismo</p> <p>Durante o século XIX, o mito do monolinguismo se fortaleceu com a oficialização do português como única língua legítima. A pluralidade linguística foi sistematicamente ignorada, e as línguas indígenas e africanas foram marginalizadas. Na perspectiva dos grupos dominantes desses períodos, a diversidade linguística não era considerada compatível com o projeto de nação unificada.</p>
	<p>Principal característica: nacionalismo e repressão</p> <p>O Estado Novo, sob o regime de Getúlio Vargas, escalou o nível de repressão com a chamada política de nacionalização do ensino, que perseguiu comunidades de imigrantes.</p>

<p>Estado Novo (1397-1945)</p>	<p>Línguas de imigrantes como alemão, italiana, japonês e polonês foram proibidas, escolas e jornais fechados, e até mesmo lápides com inscrições estrangeiras foram censuradas. O conceito jurídico de “crime idiomático” foi criado para justificar a repressão a qualquer uso de línguas que não fosse o português em espaços públicos e privados.</p>
<p>Período Democrático e Constituição de 1988</p>	<p>Principal característica: reconhecimento da diversidade</p> <p>A Constituição Federal de 1988 foi um marco no reconhecimento dos direitos linguísticos dos povos indígenas, garantindo o uso de suas línguas maternas e métodos próprios de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) também fortaleceu esse reconhecimento, assim como legislações específicas voltadas para a educação escolar indígena e quilombola.</p> <p>Entretanto, esse reconhecimento se concentrou quase que exclusivamente nas línguas indígenas, ignorando em grande parte as línguas de imigração e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), esta última só sendo reconhecida oficialmente com a Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005.</p> <p>A Lei 9.394/1996 determina o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, obrigatoriamente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo a escolha feita pela comunidade escolar, posteriormente revogada pela Lei 13.415/2017 que estabelece o ensino da língua inglesa como obrigatório a partir desta série/ano escolar.</p>
<p>A partir dos anos 2000</p>	<p>Principal característica: avanço no reconhecimento da diversidade linguística e pragmatismo político e econômico</p> <p>As iniciativas desse período possuem um pragmatismo político e econômico fortemente ligado às demandas do capitalismo global, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é estabelecida como política curricular nacional desde 2017, orientando consequentemente as políticas linguísticas ligadas ao ensino.</p> <p>Nos anos 2000, surgiram iniciativas como os Cadernos SECAD¹⁹ (2007), o Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira²⁰ (2008) e a Lei 11.161/2005 que versa a respeito da oferta obrigatória do ensino de língua espanhola para o ensino médio (porém, seria facultativo para o aluno) a ser implantada de forma gradativa. Esta última está atualmente revogada pela Lei 13.415/2017 que reforça o ensino obrigatório da língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, desfavorece a língua espanhola ao desobrigar as escolas de oferecê-la no seu currículo.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

¹⁹ Os Cadernos SECAD eram publicações informativas e formativas da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, com o objetivo de documentar e divulgar as políticas públicas educacionais.

²⁰ O Projeto Escola Intercultural tem como objetivo “a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua” (MEC, 2018).

Apesar das lutas de grupos socioculturais ou linguísticos minoritários, dos movimentos sociais e esforços de pesquisadores, o Estado brasileiro ainda não reconhece plenamente seu caráter plurilíngue. As políticas linguísticas continuam fortemente influenciadas por uma ideologia monolíngue, resultado de séculos de repressão, como também perpetua a hegemonia da língua inglesa em detrimento das línguas não-portuguesa oficializadas e vivas dentro do território nacional. Mais uma vez, a educação bilíngue ou mesmo multilíngue pode ser apresentada como resposta aos desafios atuais no contexto da diversidade linguística brasileira, uma vez que

[...] a educação bilíngue se realizaria como um projeto que gerasse direitos equitativos às minorias, desenvolvimento de agência em termos de atitude e de políticas linguísticas, e recursos para participação na comunidade internacional (García, 2009). Em uma visão ampla, poderia ser entendida como essencial para todos, pobres e ricos, crianças e adultos, falantes de línguas oficiais ou/e nacionais, falantes de línguas regionais, imigrantes ou indígenas, ouvintes ou surdos, de educação especial ou regular, uma vez que estamos em um mundo multilíngue (García, 2009) e superdiverso (Vertovec, 2007), que tem o inglês como língua de comunicação ampla (Liberali; Megale, 2016, p. 13).

Diante disso, ao concebermos a educação bilíngue enquanto um projeto político-pedagógico, compreendemos que esta não pode estar a serviço das classes dominantes e daqueles que detém o poder cultural, econômico e político, pelo contrário, deve ser um projeto de resistência e transformação da sociedade construído a partir dos oprimidos (Freire, 2023) e não para os oprimidos, a partir daqueles que historicamente e sistemicamente tiveram suas expressões linguísticas e culturais apagadas e marginalizadas, para que a partir de uma educação bilíngue intercultural crítica se posicionem como agentes para a desestabilização da hegemonia imposta pelo capitalismo global.

Portanto, faz-se necessário pensar essa educação para além da rede privada e do seu público que detém capital cultural e econômico (Bourdieu, 2007; 2014), ou seja da Educação Bilíngue de Elite²¹ (Clemesha, 2019; García, 2009; Mejía, 2002), é

²¹ Entendemos Educação Bilíngue de Elite, conforme Mejía (2002), García (2009) e Clemesha (2019), enquanto uma modalidade caracterizada por atender um público com alto poder aquisitivo,

preciso discutir a educação bilíngue intercultural para rede pública de escolas que atendem a crianças e adolescentes oriundos das classes oprimidas deste país com o objetivo de promover uma formação que “amplie as possibilidades de atuação do sujeito no mundo e, com isso, possa proporcionar novas formas de participação social a partir de uma visão mais informada da realidade (Liberali *et al.*, 2023), p. 28).”

Nesse sentido, é imprescindível discutirmos a respeito de políticas curriculares e seu conceito, assim como a existência ou não destas para a educação bilíngue brasileira, afinal, o não fazer política pública é, não verdade, fazê-la de algum modo, é uma forma de ação política (Bachrach; Baratz, 1962; Saviani, 2008).

Saviani (2008) argumenta que o Estado, ao deixar de implementar políticas públicas efetivas para garantir educação de qualidade e acesso universal, atua politicamente para manter a estrutura social desigual. Ou seja, a ausência de ação de Estado não é neutra, mas sim uma decisão política deliberada, contribuindo para a manutenção do *status quo* e da marginalização das classes populares, assim, “a não decisão é uma decisão” (Bachrach; Baratz, 1962).

De maneira geral, segundo Lopes e Macedo (2011), a política curricular pode ser compreendida, na sua dimensão formal, como as “diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado” (p. 234). As autoras tratam do conceito de política curricular a partir de duas vertentes distintas, a perspectiva administrativa fortemente difundida nos anos 1970 e a perspectiva crítica da ciência social. Na primeira, a política curricular é compreendida como “um guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 234-235).

Lopes e Macedo (2011) destacam que as pesquisas nessa perspectiva, muito comuns na década de 70, tinham como objetivo produzir conhecimentos e diagnósticos no intuito de oferecer soluções de melhoria da prática educacional e de suas políticas pelo viés da intervenção administrativa. O Estado e a sociedade capitalista e suas tecnologias de operação não eram questionadas, mas encaradas

geralmente em escolas privadas. Nesses locais, o ensino é conduzido em duas línguas valorizadas pelo grupo socialmente dominante.

como algo dado da realidade. Na segunda, a compreensão de política curricular incorpora a disputa hegemônica e numa visão marxista é considerada como “um conjunto de decisões determinadas, em última instância, pelas relações econômicas estruturadas pelo modo de produção capitalista” (Lopes; Macedo, 2011, p. 236-237).

Nessa linha, o enfoque investigativo visa a construção teórica e ao entendimento dos porquês de as políticas funcionarem do jeito que funcionam, contribuindo para desvelar as desigualdades e injustiças e garantir dignidade humana e equidade social (Lopes; Macedo, 2011).

Nossa compreensão está ancorada numa perspectiva marxista a partir da pedagogia histórico-crítica de José Carlos Libâneo (2003) e Dermeval Saviani (2007), este último compreende política pública como um instrumento de disputa entre projetos de sociedade, ou seja, ela representa os interesses das classes em luta, resultado das correlações de forças no interior do Estado, que não é neutro, mas um aparelho de dominação de classe. Para Saviani (2007), as políticas educacionais são a expressão de um projeto político mais amplo, vinculado a interesses de classe. Para Libâneo (2003),

as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado (Libâneo, 2003, p. 39-40).

A partir da leitura de Libâneo (2003), entendemos que não basta o professor dominar saberes e competências teórico-metodológicas, mas se faz necessário tomar consciência das intenções, ideias e valores formativos impregnados nas políticas educacionais e seus formuladores, como também da relação entre as políticas, a gestão escolar e as práticas pedagógicas para que a partir deste exercício de crítico sejam participantes, ou melhor, agentes transformadores (Liberali, 2020) do sistema escolar.

Desse modo, compreendemos a política curricular enquanto a expressão concreta de uma política educacional, a qual define o que deve ser ensinado, como,

para quem e com que finalidade, confirmando a não neutralidade do currículo e sua natureza política.

Para compor essa nossa conceitualização, recobramos Pacheco (2000) que articula as ideias de Mény e Thoenig (1989), definindo políticas públicas como o “produto de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental” (Mény; Thoenig, 1989 *apud* Pacheco, 2000, p. 140). Desse modo, para o autor,

a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno (Pacheco, 2000, p. 140)

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011), explicam que Michael Apple em diferentes trabalhos aponta que embora políticas de currículo nacional sejam objetos de conflito, o poder desta é total por determinar a seleção, organização e distribuição do conhecimento. As autoras também articulam as ideias de Moreira (1995; 2000; 2007) que nos alerta para os pontos negativos das políticas de currículo nacional como “a naturalização dos conteúdos tradicionais, a pretensão de um consenso em relação a eles, visando a uma cultura comum e, em contrapartida, o silêncio sobre os conflitos entre saberes na sociedade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 242). Isso nos remete ao caráter padronizador das políticas de currículos comuns nacionais que tendem à homogeneização e monoculturalismo. Ainda neste diálogo teórico com Moreira, as autoras Lopes e Macedo (2011, p. 243) nos fornecem um caminho para políticas de currículo nacional democráticas, as quais devem considerar

[...] as experiências curriculares dos estados e municípios que incentivam as escolas a produzir seus currículos, as experiências internacionais, os movimentos sociais e a literatura curricular nacional e internacional. [...] Moreira defende maior inter-relação entre curriculistas, especialistas disciplinares e técnicos do governo, com a consequente participação dos primeiros da elaboração de propostas curriculares oficiais. [...] deve apresentar princípios gerais de como organizar um currículo, tais como:

afirmar as desigualdades e conferir espaço para as vozes da diversidade social; focar as relações escola-sociedade e a desconstrução das fronteiras entre cultura erudita, popular e de massa; fortalecer globalizações contra-hegemônicas.

Para tratarmos os termos com mais clareza e evitar confusões de terminologia, consideraremos a política educacional como um tipo de política pública para a Educação em um sentido mais abrangente, já de política curricular chamaremos aquelas que determinam a “seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem” (Pacheco, 2000, p. 140).

Dito isto, ainda não temos políticas educacionais e nem curriculares oficiais para a educação bilíngue em âmbito federal. O que temos é o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) aprovado em julho de 2020 que tem por título “Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue”, mas não foi homologado pelo MEC e, portanto, não exerce força de lei. Então, o Parecer não pode ser considerado uma política pública oficial para a EB no Brasil, porém causou impacto e influência no campo da EB no território nacional, movimentando o debate público desde o âmbito acadêmico dentro das universidades até o âmbito comercial-mercadológico representado pelos grandes grupos empresariais da área educacional (Brasil, 2020; Liberali *et al.*, 2023).

A ausência de uma política educacional nacional que ao menos estabeleça princípios gerais para a educação bilíngue no contexto brasileiro é um fazer político, uma política da ausência. Nesse sentido, o Estado não apresenta indicadores de uma educação bilíngue comprometida com a superação das desigualdades de acesso ao capital linguístico, cultural, político e econômico, que trabalhe a favor da justiça social e com a construção de uma sociedade equânime para os diferentes grupos socioculturais, o que permite intencionalmente a cooptação desta modalidade educacional pela iniciativa privada que desde sempre vem pautando as demandas da educação bilíngue, impondo nela seus significados e interesses econômicos. Responsabilizamos o Estado porque conforme Saviani (2008) é o Estado a instância competente e dotada de legitimidade para “legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõe a toda a coletividade” (p. 3).

É importante frisar, conforme Oliveira (2016), que “grande parte das políticas linguísticas não são feitas por linguistas ou mesmo com a participação de linguistas” (Oliveira, 2016, p. 383), o mesmo se estende para as políticas curriculares que embora consulte a sociedade por meio de consultas públicas e tenha participação de técnicos do Ministério da Educação, termina por atender às demandas de determinado governo ou grupo político, isto se constitui como umas das razões da descontinuidade de políticas públicas, o que Saviani (2008) considera uma “característica estrutural da política educacional brasileira que opera como um desafio para a construção do sistema nacional de educação” (p. 11).

O que temos efetivamente em âmbito federal que sustenta o funcionamento das escolas brasileiras caracterizadas como bilíngue são as duas fundamentais políticas públicas que normatizam a Educação no nosso país, são elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) concebida em 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nossa atual política curricular nacional estabelecida como lei no ano de 2017. A primeira estabelece as diretrizes gerais do sistema educacional brasileiro, assim, organiza e regula a educação brasileira, estabelecendo princípios legais como o direito à educação, a gratuidade da educação pública e outros princípios que estruturam o funcionamento das instituições escolares, quer sejam públicas ou privadas. Já a segunda, a BNCC, é um documento que seleciona e determina os conhecimentos, conteúdos de aprendizagem e habilidades essenciais e comuns para cada etapa da educação básica e que devem ser garantidos por todas as instituições, é a base para a elaboração do currículo de cada escola. Embora a LDB e a BNCC incorporem políticas linguísticas e visões de ensino de língua, não discorreremos aqui a respeito destas já que o nosso trabalho se concentra no âmbito da EB, na seção de análise de dados discorreremos somente como o aspecto da interculturalidade se apresenta na BNCC.

No que diz respeito à necessidade de orientações gerais e princípios político-pedagógicos para a sustentação da educação bilíngue, ambas não nos oferecem tantos caminhos, já que regulamentam ou determinam conteúdos a respeito do ensino da língua inglesa como matéria escolar. Isto não quer dizer que de nada nos serve a BNCC, pelo contrário, em um contexto de ensino no qual a língua adicional é meio para acessar conteúdos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências e Educação Física, a BNCC pode

fornecer os conteúdos e habilidades que serão ensinados e mobilizados por meio de uma língua adicional, contribuindo com que a escola garanta as aprendizagens consideradas essenciais pela normativa curricular brasileira. Na verdade, este movimento é comum nas escolas bilíngues brasileiras que integram o currículo nacional a parâmetros e/ou currículos internacionais.

Esta política da ausência, na perspectiva do Estado não pautar ou estabelecer políticas públicas para o encorajamento e sustentação da educação bilíngue pública, pode ser compreendida, como uma forma de necropolítica (Mbembe, 2016) promotora de uma necroeducação (Liberali, 2020). Mbembe (2016, p. 123) explica que a necropolítica consiste

no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder.

Ou seja, conforme Liberali e Swanwick (2020), a necropolítica é o poder do governo em decidir quem vive e quem morre, e como fazê-lo (Liberali; Swanwick, 2020). Entendemos até aqui a cultura e a língua enquanto capitais e objetos de poder, assim, a EB numa perspectiva translíngue e intercultural crítica voltada para os estudantes de escola pública, poderia conferir a essas crianças e jovens por meio do desenvolvimento de agências, a mobilidade social, superação da marginalização e invisibilidade de seus corpos, expressões culturais e saberes ancestrais, possibilitando que acessem espaços de poder político, social e cultural, conforme indica El Kadri, Megale e Passoni (2024, p. 14):

[...] a função de uma escola bi/multilíngue, principalmente no contexto público de ensino, é promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e desigual. Em outras palavras, a educação bilíngue tem a função de promover inserção, participação ativa na sociedade e outros modos de agir no mundo. Em nossa visão, muito mais do que promover o aprendizado de uma língua adicional, a educação bilíngue deve possibilitar ao sujeito integrar-se à sociedade e permitir novos modos de participação em uma sociedade global.

Negá-los isso seria atuar com base numa necropolítica e também promover o que Liberali (2020) denomina de necroeducação, a qual consiste em um tipo de sistema educacional no qual se decide quem são aqueles que serão bem-sucedidos e quem são aqueles fadados ao fracasso educacional conforme seu poder econômico (Liberali, 2020; Liberali; Swanwick, 2020).

Diante deste cenário cabe o questionar qual o papel docente neste território de disputa das políticas educacionais e curriculares e do próprio currículo, uma vez que a EB é uma realidade concreta diariamente implementada por professores e professoras nas milhares de salas de aula “bilíngues” em nosso país. Discutiremos adiante a respeito da formação docente para uma prática pedagógica significativa no contexto da EB brasileira.

4.5. Políticas públicas e formação docente no contexto da EB no Brasil

Para responder o questionamento da seção anterior, primeiro trataremos das tensões e ausências de políticas públicas para orientar a formação docente no contexto da EB. A partir disso, discutiremos quais os saberes necessários para uma prática docente significativa neste contexto, ou seja, qual formação docente pode dar conta destes desafios.

No contexto da Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio sabemos, segundo Borges e Medeiros (2022), que o crescimento exponencial de escolas dessa modalidade traz consigo o desafio de uma alta demanda de contratações de professores para a área em contraste com pouca oferta de profissionais especializados e uma formação inicial dos cursos de licenciatura insuficiente para este fenômeno. Assim,

com a proliferação de instituições de ensino bilíngues, observa-se a necessidade de pensar quem forma o professor da escola bilíngue, que espaços formativos existem e sob que premissas se dá o preparo para a docência bilíngue, sobretudo porque ainda há ausência de regulamentação oficial destes contextos escolares. (Faria; Sabota, 2019, p.245 apud Borges; Medeiros, 2022, p. 68).

Diversos autores apresentados aqui apontam para o fenômeno do avanço exponencial do número de escolas denominadas bilíngues em território nacional, o que é realidade observável em boa parte do país. Entretanto, as iniciativas de formação inicial ou continuada de professores para atuarem na área ainda é tímida. O advento do Parecer CNE/CEB 2/2020 mesmo não homologado pelo MEC contribuiu para que instituições de ensino superior oferecessem cursos de extensão e especialização como maneira de fornecer formação continuada a esses profissionais, mas as licenciaturas responsáveis pela formação inicial pouco discutem ou oferecem disciplinas voltadas à Educação Bilíngue (Borges; Medeiros, 2022; Megale, 2014; 2020).

Por muito tempo, os únicos profissionais com formação para o ensino de línguas eram oriundos das licenciaturas em Letras e estes por muitas vezes acabavam assumindo o ensino bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O que às vezes podia acontecer era que esse profissional letrólogo complementava sua formação com a Pedagogia para assumir a regência na escola primária, já que a educação bilíngue não se trata de ensinar a língua como um fim e existem conhecimentos a respeito da infância, desenvolvimento infantil e alfabetização dos quais as licenciaturas não dão conta.

Ao longo do tempo, pedagogos e pedagogas fluentes em língua inglesa passaram a assumir estas posições e contavam com a formação em serviço fornecida pelas instituições escolares, porém o dilema permanece, já que a prática do ensino em duas línguas de instrução demanda conhecimentos específicos da área. O problema persiste nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das escolas desta modalidade onde muitas vezes somente os profissionais de língua inglesa possuem algum nível de conhecimento teórico-metodológico a respeito de bilinguismo e educação bilíngue e mesmo aqueles professores de disciplinas não-linguísticas que ensinam em língua adicional, não possuem qualquer saber específico da área. Há muitas vezes uma ideia equivocada de que o professor que ensina em língua de nascimento - no nosso caso, a língua portuguesa - não precisa ou não deve ser alvo de iniciativas de formação, quer seja inicial, continuada ou em serviço, para a atuação no contexto de ensino bilíngue.

Ressaltamos em concordância com Megale (2020) que devemos olhar para ambos os professores, aqueles que ensinam em língua alvo e aqueles que ensinam

em língua de nascimento, uma vez que sujeitos bilíngues são constituídos na imbricação de suas duas línguas que se operam de modo interativo e complementar a partir de seu repertório linguístico e dão significado ao seu mundo por meio de uma prática translíngue (Borges, Medeiros; 2022; García, 2009; Megale, 2019), o que é totalmente diferente de sujeitos monolíngues ou submetidos a uma escolarização monolíngue. Ou seja, o contexto de ensino em duas línguas de instrução impõe ao docente, em língua alvo ou não, a necessidade de uma série de conhecimentos teórico-metodológicos para proporcionar aos seus alunos a expansão do seu repertório linguístico para desenvolverem “recursos multimodais a serem mobilizados conforme os múltiplos contextos que serão vivenciados em sua comunidade e no mundo (Kress, 2010)” (Borges; Medeiros, 2022, p. 65-66). Para Megale (2018, p. 14),

esse tipo de educação deveria ter como questão central o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados. Desse modo, o professor deve estar apto a lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando diversos graus de proficiência linguística nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas.

Esse desafio confronta-se com uma política de ausência que, mais do que silenciar, opera na manutenção das desigualdades estruturais ao ignorar a realidade concreta das escolas bilíngues no Brasil. Ao se omitir, o Estado não apenas desconsidera a complexidade sociolinguística que atravessa esse campo, mas também se abstém de formular orientações e princípios fundamentais — e específicos — para a formação inicial e continuada de educadores. Tal omissão contribui para a reprodução de modelos hegemônicos, descontextualizados e alheios às demandas das redes públicas, perpetuando um cenário em que a Educação Bilíngue carece de diretrizes que a orientem rumo a perspectivas emancipadoras e socialmente referenciadas.

Contudo, em termos de política de formação docente, no âmbito geral da Educação brasileira, contamos atualmente com a Resolução CNE/CP nº. 22, 20 de dezembro de 2019, elaborada na perspectiva da implantação da BNCC para a educação básica, a qual define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, instituindo assim, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Borges; Medeiros, 2022).

Segundo Borges e Medeiros (2022), a BNC-Formação enfatiza que a formação docente deve promover o desenvolvimento de competências profissionais capazes de preparar os futuros educadores para responder às exigências da prática educativa, estabelecendo, ao mesmo tempo, uma articulação efetiva com o contexto escolar em que irão atuar. Nesse sentido, o documento orienta que o professor articule seus saberes específicos à prática pedagógica e assuma um compromisso ético e moral tanto consigo e com sua atuação quanto com os demais sujeitos envolvidos no processo educativo (Borges; Medeiros, 2022; Brasil, 2019).

Em concordância com Megale (2020) e Borges e Medeiros (2022), podemos verificar que a normativa BNC-Formação em nenhum momento menciona a Educação Bilíngue ou discorre especificidades do saber e prática docente necessários para a atuação na área. Entretanto, não há como ignorá-la, uma vez que esta é a política educacional que sustenta a formação inicial dos educadores brasileiros desde os cursos de licenciaturas e que atuarão nas escolas bilíngues do nosso país. O vazio de políticas para a EB torna o processo de formação e possibilidades de atuação desses profissionais ainda mais desafiador, uma vez que “o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desses profissionais” (Megale, 2020).

No sentido dos conhecimentos essenciais da área, Megale (2014, p. 3-4) indica que a atuação docente na Educação Bilíngue pressupõe:

[...] saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no bilinguismo; conhecimento linguístico e semântico das 4 línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio das diversas áreas de conhecimento, como

matemática, ciências e artes, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue.

Firmamos aqui que as políticas públicas, educacionais e curriculares, incluindo a de formação docente, em âmbito nacional deveria abarcar a dimensão da Educação Bilíngue (EB) em todas as suas modalidades: EB de Línguas de Prestígio, EB para Surdos, EB Indígena, EB para Migrantes de Crise e Migrantes de forma geral e EB em Contextos de Fronteira. Dessa forma, a Educação Bilíngue se constituiria enquanto um projeto de educação libertadora (Freire, 2023) a qual confere, ao educador e ao educando, a capacidade de superação que se dá, coletivamente, por meio de um processo de humanização, tomada de consciência de si e da realidade e de sua inserção crítica no mundo com o objetivo de transformá-lo (Freire, 2023). No que diz respeito a EB de Línguas de Prestígio, a educação libertadora se aplicaria tanto ao público de escolas bilíngues de elite quanto ao de escola bilíngue pública, afinal o objetivo da proposta de Freire (2023) é a humanidade plena, superando a contradição oprimido-opressor, ou seja, busca-se a libertação de todos (*idem*).

Dessa forma, a construção de educação bilíngue que estamos propondo nesta discussão, perpassa necessariamente pela formação inicial e continuada dos educadores e educadoras que atuarão nessa modalidade. Uma Educação Bilíngue Intercultural Crítica demanda uma formação docente fundamentada nesses mesmos pressupostos teóricos para que a prática docente seja uma práxis (Freire, 2023), ou seja, reflexão e ação para transformação da realidade (*idem*). Nesse sentido, as políticas educacionais deveriam propor, em consonância com Megale (2020, p. 16),

uma formação de professores agentes e intervenientes no mundo, capazes de desafiar as óticas colonialistas pelas quais foram subjugados. Nessa direção, é premente que a formação de professores inclua a estruturação de um conjunto de práticas e discursos que desconstruam ‘a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador’ (SANTOS, 2002, p. 13), privilegiando, assim, uma Educação comprometida com a construção de outros modos de viver, de poder e de saber.

Contudo, é necessária uma tomada de consciência por parte deste educador, é necessário propor uma formação que o leva a reflexão crítica. Numa perspectiva

Vygotskiana, Liberali (1997) argumenta que refletir “um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum” (Liberali, 1997, p. 20). Assim, segundo a autora, ao se distanciar do senso comum e tomá-lo como estranho caminha-se para o “desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo” (Liberali, 1997, p. 20).

Para a autora, um pressuposto elementar para a reflexão, é entender o senso comum como sustentador das relações de poder, as quais não estão claras por estarem implícitas e assumidas nas suposições e expectativas que dificilmente são examinadas conscientemente. Daí a importância do exercício reflexivo do educador: tornar visível a ideologia presente nos saberes e discursos tomados como verdades absolutas, para que, a partir disso, transformações podem acontecer. Assim, a reflexão se torna um “ato criador” (*idem*, 1997).

Todavia, baseada em Vygotsky (1925), Liberali (1997, p. 22) ressalta que a possibilidade de reflexão, que é consciência de si, só se concretiza a partir do momento em nos vemos no outro, pois a consciência é sobretudo social:

[...] o autor acredita que é da consciência que desenvolvemos no relacionamento com o outro que criamos a possibilidade de adquirirmos consciência de nós mesmos. Uma consciência de si seria, então, construída a partir da socialização da consciência (Vygotsky, 1925a). Portanto, da mesma forma como a consciência se desenvolve na relação com os "outros" (ou objetos), também a reflexão precisa de "outros" como mediadores.

Essa visão Vygotskiana articulada por Liberali complementa a ideia de educação libertadora proposta por Freire (2023) e discutida anteriormente, a qual deve estar comprometida com a problematização das certezas, verdades e noções absolutas, removendo as viseiras da ingenuidade e da ideologia das classes dominantes (Estefogo, 2019; Freire, 2023; Liberali, 2006), levando-nos a compreender que qualquer transformação da realidade se dará a partir de uma tomada de consciência coletiva, do reconhecimento de si e do outro e da realidade objetiva na qual a classe oprimida está inserida, assim, quanto mais desvelam essa realidade opressora “sobre a qual devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (*idem*, 2023, p.54).

A autora destaca, apoiada em Kemmis (1987), que este exercício crítico-reflexivo do professor perpassa também pela necessidade de revisar as atividades acadêmicas, sob uma perspectiva social, contemporânea e histórica” de forma que estudantes e educadores “adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual ela está inserida. A reflexão crítica exige que nos coloquemos dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido” (Liberali, 1997, p. 25). Para Liberali (2015, p. 32), “não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis”.

Portanto, numa perspectiva de transformação ou reconstrução da realidade, como propõe Gómez (2008), o ensino pode ser entendido como uma atividade crítica, social e ética, constituída de intencionalidade e valores que o dirigem (idem, 2008; Clemesha, 2019). Dessa forma, apoiados na articulação de Clemesha (2019, p. 66) com as ideias de Gómez (2008), compreendemos que o professor reflexivo

é aquele que reflete criticamente sobre os processos organizadores de sua prática, assim como o contexto em que ela ocorre, a fim de que seus alunos também se tornem sujeitos críticos e reflexivos. Essa perspectiva considera aqueles que buscam desenvolver uma proposta de justiça, igualdade e emancipação social, além de uma prática democrática.

Nesse sentido, o professor precisa ser um sujeito crítico, de forma a ser capaz de problematizar paradigmas cristalizados e superar a alienação fruto da prática cotidiana pouco reflexiva, para que promova um ambiente de formação de indivíduos críticos, agentes e capazes de intervir na realidade (Estefogo, 2019; Clemesha, 2019; Freire, 2023; Liberali, 1997; 2006). Para isso, é necessário que a políticas de formação de professores nessa perspectiva contemplem

a aquisição de uma bagagem cultural de orientação social, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a prática e a atitude de busca, iniciativa e construção colaborativa de práticas pedagógicas transformadoras. Nesse sentido, formar professores em uma perspectiva crítica implica comprometer-se com a transformação da ação educativa e com a transformação social (Clemesha, 2019, p. 66).

Os programas de formação de docentes para a educação bilíngue a partir destes pressupostos, contribuirão para uma ruptura do daltonismo cultural, do

monolinguismo e da ação monocultural e homogeneizadora da escola, possibilitando que educadores e educandos se engajem na construção de um espaço radicalmente plural e democrático.

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordaremos os fundamentos metodológicos que orientam este trabalho, bem como sua contextualização no desenvolvimento desta pesquisa e os procedimentos adotados. Iniciaremos apresentando a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011; Fidalgo; Magalhães, 2022; Liberali *et al.*, 2021) enquanto nosso fundamento metodológico. Em seguida, trataremos de como a PCCol se aplicou nas especificidades deste trabalho, funcionando concretamente como uma pesquisa crítica com intenção de colaboração, e sua contribuição para esta presente análise documental. Logo após, apresentaremos os procedimentos de produção, coleta, seleção e análise de dados. Por fim, apresentaremos a garantia de credibilidade da pesquisa.

5.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e a análise documental

Em termos teórico-metodológicos, nosso trabalho enquadra-se enquanto uma pesquisa qualitativa de análise documental e está firmada nas bases epistemológicas que fundamentam as ações e trabalhos acadêmicos do nosso grupo de pesquisa denominado LACE - Linguagem em Atividade no Contexto Escolar, sob coordenação da Prof^a Dr^a Fernanda Liberali e da Prof^a Maria Cecília Magalhães, sendo esta primeira a orientadora desta pesquisa. Nesse sentido, nossa pesquisa se alinha à perspectiva de trabalho das professoras coordenadoras, assim como do GP LACE, ao apoiar-se metodologicamente na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011; Fidalgo; Magalhães, 2022; Liberali *et al.*, 2021), a qual pode ser definida como

uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares. Propõe a criação de contextos em que os participantes possam intervir no mundo real e produzir condições sociais mais justas e igualitárias. (Magalhães; Liberali, 2017, p. 161).

A PCCol enquanto metodologia, propicia a criação de espaços de colaboração nos quais todos serão ouvidos, visando a construção de contextos de transformação ativa. Diferentemente, de metodologias de pesquisa tradicionais, esta rompe com o poder unilateral do pesquisador e a perspectiva da transmissibilidade do conhecimento acadêmico e do foco no desenvolvimento individual dos participantes, convocando pesquisadores e participantes a um processo de colaboração crítica no qual participantes enquanto atores e pesquisadores, numa perspectiva crítica e formativa, buscarão soluções compartilhadas (Magalhães, 2011; Fidalgo; Magalhães, 2022; Liberali *et al.*, 2021; Liberali *et al.*, 2023).

Dessa forma, a PCCol se propõe, enquanto uma metodologia de pesquisa de intervenção, que se dá no coletivo a partir de práticas colaborativas que partem de compreensões, valores, necessidades e ações negociadas e conjuntamente analisadas de forma crítica, ou seja, não existem respostas prontas ou soluções unilaterais do pesquisador e nem sempre os resultados são aqueles esperados (Magalhães; Liberali, 2017), trata-se, portanto, de uma intervenção mediada, negociada, em outras palavras, uma intervenção crítico-colaborativa. Nossa metodologia crítico-colaborativa também se apoia no materialismo histórico-dialético de Karl Marx (2013) enquanto lente teórico-metodológica para análise e interpretação da realidade, como também enquanto instrumento de reflexão teórico-prática para a transformação dessa realidade (Pires, 1997).

Contudo, uma vez que nossa pesquisa não concretizou a PCCol na sua plenitude, ou seja, não houve interação com os sujeitos do contexto da pesquisa e não realizou a sua intervenção crítico-colaborativa, apontamos aqui que nossa metodologia, portanto, se trata de uma pesquisa crítica com intenção de colaboração. Assim, essa dissertação constitui-se metodologicamente enquanto uma análise documental com intenção crítico-colaborativa.

Diante do contexto da nossa pesquisa, a educação bilíngue pública da cidade do Rio de Janeiro, faz-se necessário que a nossa proposta de colaboração crítica se dê a partir da análise de documentos que constituem políticas públicas que fundamentam a criação e o sustento do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). Assim, entendemos por pesquisa qualitativa, em concordância com Alves *et. al* (2021), o proposto por Minayo (2009):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21 apud Alves *et. al*, 2021, p. 52).

Segundo Alves *et. al* (2021), o objeto da pesquisa qualitativa é “a produção humana que perpassa as relações, representações e intencionalidade” (p. 52). Nesse sentido, a Análise Documental enquanto modalidade de pesquisa qualitativa, na perspectiva de Alves *et. al* (2021), Lüdke e André (1986), Evangelista (2012), Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), consiste em um processo sistemático de seleção, organização, categorização e interpretação de documentos, sejam eles escritos ou não, oficiais (legais) ou pessoais, realizado por meio de um olhar crítico e ativo do pesquisador, o qual deve buscar não apenas os dados explícitos, mas também os sentidos subjacentes e as lacunas presentes nos textos.

Na perspectiva dos autores supracitados, os documentos não são fontes neutras, pelo contrário, expressam intencionalidades, valores, discursos e condições históricas, sendo fundamentais para a construção do conhecimento na pesquisa científica.

5.2. A PCCol no contexto da pesquisa: intempéries e adequações

Diante de uma pesquisa qualitativa na área de Educação que visa compreender criticamente aspectos de uma política de educação bilíngue voltada para a rede pública de ensino na capital fluminense, devemos levar em conta o contexto social, econômico e político no qual está inserido nosso objeto de estudo.

Investigamos aqui uma proposta educacional que atinge estudantes da rede pública da segunda mais populosa metrópole brasileira com cerca de 6. 211. 223 pessoas, segundo dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das quais 54,3% se declaram negras (soma de pretos e pardos). Consideramos também os dados do “Mapa da Desigualdade: Região Metropolitana do Rio de Janeiro” elaborado em 2023 pela organização Casa Fluminense, que

demonstra que, das 17 mil pessoas em situação de rua na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, 78, 6% são negras (pretas e pardas) (Casa Fluminense, 2023; IBGE, 2022).

O cenário desta pesquisa, detalhado na subseção “3.2. A cidade do Rio de Janeiro e a diversidade cultural: a EBP em meio ao cenário de desigualdades”, revela uma cidade marcada por uma profunda desigualdade social, econômica, ambiental, entre outras. Os dados demográficos, econômicos e sociais consultados nesta pesquisa, oriundos principalmente do Censo 2022 do IBGE e do Mapa da Desigualdade elaborado pela Casa Fluminense, revelam mazelas sociais históricas que subjagam a população pobre negra periférica da capital fluminense, condições de (menos) vida que desumanizam os sujeitos, os colocam numa condição de mortos-vivos, conforme Mbembe (2016), o que significa que embora estejam biologicamente vivos, encontram-se social, política e simbolicamente destituídos de direitos fundamentais, dignidade e reconhecimento, em condições tão extremas de opressão, exclusão e violência (física e simbólica), que sua existência se aproxima da morte, ou seja, uma vida que não é plenamente vida.

A colaboração crítica desta pesquisa se dá, por um lado, pela análise de documentos oficiais que constituem as políticas públicas que fundamentam a criação e o sustento do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e, por outro, por meio de uma proposta de intervenção crítico-formativa que seria oferecida voluntariamente pelo pesquisador aos educadores participantes do projeto de formação docente, denominado “Escolas Bilíngues no espaço público carioca” (Tanzi Neto, 2023), promovido pela SME-RJ de agosto à outubro de 2023 em parceria com o Complexo de Formação de Professores da UFRJ, no qual este pesquisador atuou como colaborador-voluntário junto aos professores doutores Adolfo Tanzi Neto e Letícia Rebollo Couto, ambos da UFRJ.

Recobramos aqui que o Complexo de Formação de Professores se trata de uma política institucional da UFRJ que articula as Licenciaturas de diferentes áreas, a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação às instituições parceiras das redes públicas (municipal e estadual) de ensino para que, colaborativamente e conjuntamente, promova-se formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, afirmando o lugar político-estratégico da universidade.

Nessa mesma linha, o objetivo da proposta de formação docente, que seria oferecida voluntariamente por este pesquisador, era conceber coletivamente, por

meio da agência dos participantes, premissas curriculares que possibilitem a desencapsulação da educação bilíngue carioca na perspectiva da interculturalidade crítica. Cabe frisar que a proposta de formação do pesquisador não estava prevista na programação de encontros do projeto citado, mas seria oferecido em caso de interesse e disponibilidade de alguma unidade escolar.

Infelizmente, o projeto de formação promovido pela SME-RJ em parceria com a UFRJ, foi pontual e, portanto, descontinuado em 2023 após a realização dos encontros previstos para o segundo semestre desse ano pelo próprio órgão da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Assim, o pesquisador que desenvolve este presente trabalho tentou por vezes restabelecer o contato com a gestão da SME-RJ no intuito de oferecer a proposta de formação de forma voluntária, fez tentativas de conversas com gestores do órgão, solicitou documentos curriculares de uso para orientar planos escolares ou planejamentos didáticos e até mesmo solicitou a possibilidades de visitas presenciais em algumas das escolas bilíngues mesmo que somente para uma aproximação do contexto.

Entretanto, todas essas tentativas foram frustradas pelos retornos negativos ou não retornos por parte da gestão da SME-RJ, o desafio dos caminhos burocráticos do órgão público não favoreceu a continuidade, dentro do plano inicial, deste projeto de formação. Em consequência disso, o desenho da pesquisa conforme descrito no parágrafo anterior, foi de certa forma comprometido, sobretudo na proposta de intervenção.

Dessa forma, a análise documental se estabeleceu enquanto único método viável de coleta de dados deste trabalho pelos seguintes motivos:

- a limitação de deslocamento do pesquisador pela distância geográfica da cidade onde reside (São Paulo-SP) até a capital fluminense;
- a dificuldade de comunicação e falta de retorno encontradas nas tentativas de relação com a gestão da SME-RJ, o que comprometeu a coleta de dados em outros formatos e até mesmo o acesso a mais documentos públicos de utilização das unidades escolares;
- a descontinuidade do projeto de formação “Escolas Bilíngues no espaço público carioca”, promovido pela SME-RJ em parceria com a UFRJ.

A descontinuidade de políticas públicas educacionais é uma questão-problema central do sistema educacional brasileiro, conforme aponta Saviani (2008). Esse cenário impôs uma desestabilização e uma reordenação no objetivo e desenvolvimento da pesquisa, entretanto, se constitui enquanto elemento histórico a ser incorporado e analisado no escopo deste estudo.

Portanto, firmamos esse presente trabalho enquanto uma análise documental crítica com intenção de colaboração, tendo a PCCol enquanto seu horizonte teórico-metodológico, que por meio da análise de documentos os quais constituem seu objeto de estudo, pretende desvelar valores, sentidos e intencionalidades impostas aos sujeitos, educadores e educandos, do contexto da EBP da SME-RJ com vistas a contribuir para uma tomada de consciência da sua realidade material ao mesmo tempo que pretende apontar possibilidades transformadoras a partir da agência (Liberali, 2020a; 2020b) e desencapsulação curricular (Liberali, 2019).

5.3. Percursos e procedimentos de produção, coleta e seleção de dados

Diante do exposto posteriormente, a respeito dos caminhos metodológicos desse trabalho, reitero o objetivo geral desta pesquisa:

- investigar a perspectiva de interculturalidade em interface com a de educação bilíngue que permeia as políticas públicas sustentadoras do Programa de EB da SME-RJ com vistas a anunciar caminhos para a promoção de uma educação bilíngue desencapsulada, intercultural e crítica.

A partir desse objetivo mais abrangente, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- analisar os documentos oficiais, em nível estadual e municipal, que fundamentam o programa bilíngue da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro a fim de identificar a concepção de interculturalidade e EB presente nos documentos e sua relação;

- analisar os documentos oficiais que fundamentam o programa bilíngue da rede pública carioca a fim de identificar diretrizes para a formação docente e como estas apontam para o aspecto da interculturalidade atrelado a educação bilíngue;
- identificar nos documentos oficiais, políticas e/ou diretrizes curriculares, como estes apontam para a dimensão intercultural da EB na formação dos estudantes;
- analisar e tensionar criticamente as perspectivas de interculturalidade atrelada à Educação Bilíngue presente nos documentos oficiais que fundamentam o programa bilíngue da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro;

A partir do estabelecimento dos objetivos gerais e específicos, seguimos para etapa de seleção dos documentos a serem analisados, visto que, segundo Lüdke e André (1986, p. 40), “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua relação”. Para isso, partimos do fato de que não em âmbito federal nenhuma política pública ou curricular, homologada e oficializada, que normatize ou oriente o funcionamento de escolas bilíngues nas suas especificidades e suas propostas curriculares.

O Parecer CNE/CEB 2/2020, ainda não homologado pelo MEC, ganhou notoriedade e validação extraoficial no país, servindo de base para formulação e reformulação de programas de formação docente continuada, como cursos de pós-graduação e extensão, para produção de material didático ou chamados sistemas de ensino bilíngue das editoras nacionais e nos critérios de processo seletivo (Liberali *et. al*, 2023).

Entretanto, como já visto no capítulo “3. Contextos da Pesquisa”, o documento foi incluído somente enquanto contexto da pesquisa, uma vez que exerceu influência e impacto no campo da EB no Brasil, na esfera acadêmica, mercadológica, política e também na organização docente e curricular de escolas bilíngues no território nacional. Contudo, nosso objeto de estudo são as políticas curriculares que sustentam e legitimam a existência do Programa Bilíngue da SME-RJ, o que não corresponde ao CNE/CEB 2/2020.

Ao observarmos as normativas sustentadoras da EBp carioca, encontraremos em seus preâmbulos as “considerações” ou premissas legais que

dão embasamento à sua formulação, como a LDBEN e a BNCC e inclusive quando uma normativa local se sustenta em outra normativa local anterior. Desse modo, o Parecer não é citado ou previsto enquanto premissa legal para nenhuma política pública ou curricular relacionada às escolas bilíngues públicas da rede municipal da capital fluminense, o que é natural já que o Parecer nunca foi homologado pelo MEC. Por esses fatores expostos até aqui, consideramos o CNE/CEB 2/2020 somente como contexto da pesquisa.

Ainda na etapa de seleção, consideramos que leis estaduais interferem ou regulam normativas municipais, por isso consultamos o artigo de Megale (2018), intitulado “Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais” no qual, há época, a autora seleciona a Deliberação CEE²² nº 341²³, de 12 de novembro de 2013, do Estado do Rio de Janeiro para sua análise. Ao fazer a busca desse documento, verificamos que esse encontra-se revogado pela atual Deliberação CEE nº 372²⁴ de 01 de outubro de 2019, que será utilizada para nossa análise por funcionar enquanto uma deliberativa de nível estadual a respeito do funcionamento de escolas bilíngues e internacionais.

No âmbito municipal, ou seja, da capital fluminense, buscamos, por meio virtual, normativas relacionadas ao Programa Rio Criança Global e ao funcionamento das escolas bilíngues, utilizando as ferramentas de pesquisa e navegando pelas seções dos seguintes sites da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro:

- **Prefeitura Rio:** site institucional da SME-RJ. Disponível no endereço: <https://prefeitura.rio/>
- **Prefeitura Rio - Educação:** site institucional da SME-RJ. Disponível no endereço: <https://educacao.prefeitura.rio/>
- **MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios:** site institucional vinculado à SME-RJ. A MultiRio desenvolve e veicula conteúdos, ações e materiais educativos e culturais, integrando inovação pedagógica às tecnologias da

²² CEE - Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

²³ Deliberação CEE Nº 341 de 12 de novembro de 2013 - Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013).

²⁴ Deliberação CEE Nº 372 de 01 de outubro de 2019 - Estabelece normas para o credenciamento de Escolas Bilíngues e Internacionais de Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2019).

informação e da comunicação, dirigidos à cidade e à comunidade escolar (escola, educadores, alunos e famílias). Disponível no endereço:

<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php>

- **Legislação Municipal do Rio de Janeiro/RJ:** site institucional vinculado à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro que visa facilitar o acesso da população às leis municipais. Disponível no endereço: <https://leismunicipais.com.br/>

Ao utilizar os sites acima, navegamos pelas suas seções e utilizamos nos seus mecanismos de pesquisa os seguintes descritores: “escolas bilíngues”, “Rio Criança Global”, “programa bilíngue”, “currículo”, “currículo carioca”, “currículo escolar” e “matriz curricular”. Entre os nossos achados, selecionamos os seguintes documentos oficiais, entre eles estão decretos, resoluções e pareceres, disponíveis sob domínio público:

- **Decreto nº 31187 de 06 de outubro de 2009** - Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação;
- **Parecer “N” nº 01/2018** - Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências;
- **Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018** - Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências;
- **Resolução SME nº 417 de 29 de setembro de 2023** - Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências;
- **Resolução SME n.º 455 de 23 de maio de 2024** - Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

As duas resoluções listadas anteriormente constituem a Matriz Curricular da rede municipal de ensino público da cidade do Rio de Janeiro. De forma geral, a matriz curricular é uma normativa que define, em conformidade com as diretrizes

nacionais (LDBEN e BNCC), a estrutura do ensino público ofertado pela SME-RJ, estabelecendo os componentes curriculares e as respectivas distribuições de carga horária e organiza outros aspectos necessários ao funcionamento da rede. Por isso, escolhemos os documentos emitidos nos anos de 2023 e 2024 para analisarmos a configuração da matriz curricular do município dentro de um período de dois anos no intuito de compararmos e contrastarmos aspectos do desenvolvimento da educação pública local com um determinado intervalo de tempo. Por se tratar de textos normativos voltados aos aspectos da organização geral do ensino público, ambos os documentos são bastante semelhantes e apresentam diferenças mínimas e, por isso, serão descritos e analisados conjuntamente.

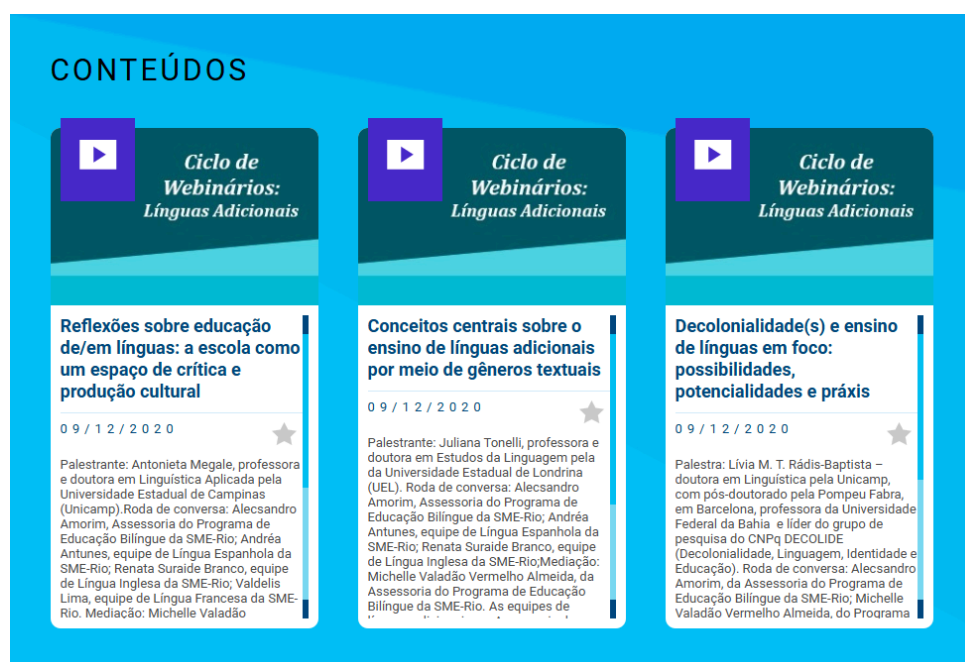
A respeito da formação docente promovida pela SME-Rj, nas subseções “Línguas Estrangeiras” e “Língua Portuguesa” dentro da seção “Curriculares” no site da MultiRio, encontramos uma iniciativa voltada ao programa bilíngue da SME-RJ em formato de webinários sob o título “Ciclo de Webinários: Línguas Adicionais” realizada em três palestras, conforme as figuras abaixo:

Figura 3 - Ciclo de Webinários: Línguas Adicionais



Fonte: Print screen do site MultiRio, 2025

Figura 4 - Conteúdos do Ciclo de Webinários: Línguas Adicionais



Fonte: *Print screen* do site MultiRio, 2025

Cabe frisar que na subseção “Educação”, a Multirio disponibiliza uma rica diversidade de materiais como entrevistas, webinários e documentos orientadores em formato digital que atravessam as temáticas das relações étnico-raciais na educação municipal, alfabetização e letramento e formação docente, inclusive disponibilizando o documento orientador das chamadas “Jornadas Pedagógicas²⁵” de cada ano. Entretanto, não há menção ou integração dessas temáticas e iniciativas de formação docente com a proposta de Educação Bilingue implantada na rede municipal desde o ano de 2013.

Nessa etapa de pesquisa, entendemos a “Jornada de Planejamento, Formação Pedagógica e Centro de Estudos” enquanto uma iniciativa institucional que organiza o trabalho de planejamento e determina o início da formação

²⁵ Programa de planejamento e formação pedagógica que se dá no início de cada ano letivo como forma de orientação aos temas, objetivos e prioridades curriculares para todos os educadores da rede municipal de ensino público da SME-RJ.

continuada, realizada em rede, da SME-RJ para o direcionamento do trabalho pedagógico de cada ano letivo para todo corpo docente municipal. Entretanto, não foi encontrada nos meios citados acima nenhuma normativa que se configure enquanto política educacional institucional que estabeleça orientações e diretrizes de formação docente para os educadores, de escolas bilíngues e escolas regulares, da rede municipal.

Quanto às políticas curriculares do município, encontramos nos sites oficiais supracitados, a Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020 - Aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que estabelece o Currículo Carioca 2020²⁶. A partir da leitura de Simas *et. al.* (2023), verificamos que após publicado o currículo em janeiro de 2020, a SME-RJ emite a Circular E/SUBE n.º 14/2020 de 03 de setembro de 2020 - Procedimentos para discussão sobre o Currículo Carioca 2º Semestre, como forma de consultar as unidades escolares a respeito da implantação do currículo. Já em 2022, segundo os autores, foi constituído no âmbito de secretaria municipal, o Grupo de Trabalho e Pesquisa (GTP)/Currículo,

cujo objetivo foi repensar o currículo em vigor - o Currículo Carioca - trazendo para a pauta temas considerados fundamentais, como: currículo e conhecimento; currículo e território; currículo, aprendizagem e interdisciplinaridade; educação midiática; diversidades; inclusão. Assim foram organizadas reuniões de agosto a dezembro para a reelaboração do Currículo Carioca previsto para 2024 (Simas *et. al.*, 2023, p. 16)

Contudo, o documento “Currículo Carioca” propriamente dito, não é facilmente encontrado no site da SME-RJ, mesmo ao percorrer suas diferentes seções e subseções. Não há ícones ou menções a ele no menu de navegação. Quando se tenta acessá-lo pelos hiperlinks disponíveis nas Referências Bibliográficas em Simas *et. al.* (2023), no perfil da SME-RJ no Facebook ou nos materiais das jornadas pedagógicas de 2024²⁷, o acesso encontra-se restrito a usuários cadastrados ou não funciona como deveria, conforme as imagens abaixo.

²⁶ Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/curriculo/>. Acesso em 08 out 2025.

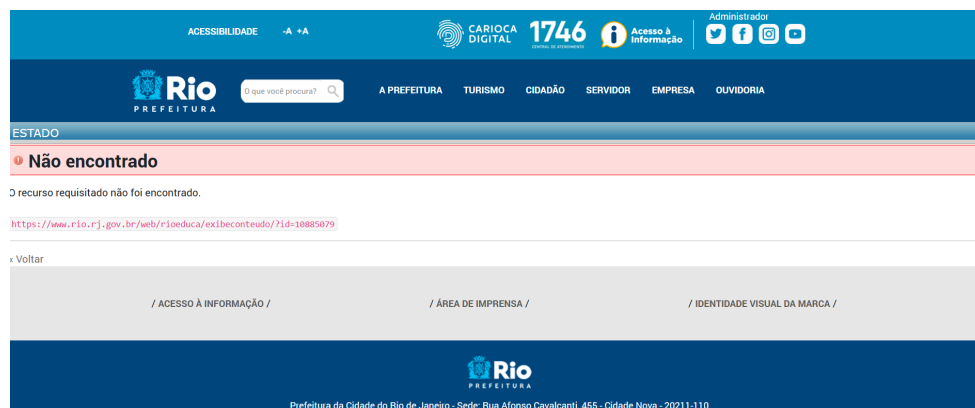
²⁷ JORNADA DE PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA 2024 - Tema 1: Currículo Carioca e Material Pedagógico no Ensino Fundamental. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_6123.pdf. Acesso em 01 maio 2025.

Figura 5 - Resultado de tentativa de acesso ao Currículo Carioca - 01



Fonte: Print screen do site MultiRio, 2025.

Figura 6 - Resultado de tentativa de acesso ao Currículo Carioca - 02



Fonte: Print screen do site da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2025.

Entretanto, ao utilizarmos o termo “currículo” no mecanismo de pesquisa/busca do próprio site da Secretaria Municipal de Educação, encontramos

dentre os resultados da pesquisa uma página dedicada ao Currículo Carioca, como pode ser visto na imagem abaixo.

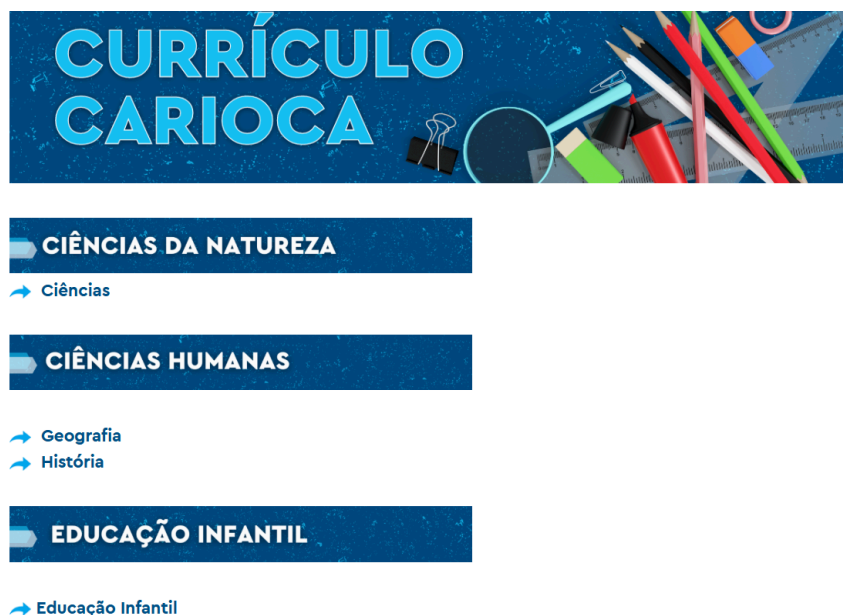
Figura 7 - Resultado da pesquisa no site da SME-RJ



Fonte: Print screen do site da SME-RJ, 2025

A página do site, dedicada ao Currículo Carioca, o apresenta de forma compartimentalizada e por meio de hiperlinks, conforme imagem abaixo.

Figura 8 - Currículo Carioca no site da SME-RJ



Fonte: Print screen do site da SME-RJ, 2025

O Currículo Carioca da Educação Infantil possui um único hiperlink, que direciona para um documento também único, apresentado em *slides* convertidos em *pdf*. Já o Currículo Carioca do Ensino Fundamental é apresentado por meio de hiperlinks separados, dedicados a cada componente curricular, organizados por suas respectivas áreas do conhecimento, conforme a BNCC, como pode ser visto na imagem acima. Os documentos do Currículo Carioca do Ensino Fundamental também estão formatados em slides convertidos em *pdf*., porém não se comportam como um objeto único.

A respeito da proposta de reformulação curricular, apontada por Simas *et. al.* (2023), o novo Currículo Carioca, com previsão de implantação para o ano de 2024, até o momento não foi publicado e, conforme o material da Jornada de Planejamento, Formação Pedagógica e Centro de Estudos 2024, a versão de 2020 continua vigente.

Ressaltamos que compreendemos enquanto documento, na perspectiva de análise documental já discutida anteriormente, como “fonte e objeto de estudo e investigação” (Alves *et. al.*, 2021):

o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova

para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5 *apud* Alves *et. al.*, 2021, p. 54)

Diante dos objetivos e escopo da pesquisa, analisaremos os principais documentos em vigor que constituem a fundação e a manutenção do Programa Bilíngue da capital fluminense, assim como as principais normativas curriculares federais que impactam e influenciam a constituição da EBP carioca. Desse modo, apresentaremos abaixo um quadro que sintetiza todos os documentos selecionados para análise, assim como sua categorização.

Quadro 10 - Síntese dos documentos analisados

Documentos analisados			
Documento	Contexto/ Nível	Título	Ano
Decreto nº 31187 de 06 de outubro de 2009	Municipal	Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação	2009
Parecer "N" nº 01/2018	Estadual	Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências	2018
Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018	Municipal	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências	2018
Deliberação CEE nº 372 de 01 de outubro de 2019	Estadual	Estabelece normas para o credenciamento de Escolas Bilíngues e Internacionais de Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	2019
Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020	Municipal	Aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	2020
Resolução SME nº 417 de 29 de setembro de 2023	Municipal	Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências	2023
Resolução SME nº 455 de 23 de maio de 2024	Municipal	Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do	2024

		município do Rio de Janeiro, e dá outras providências	
Currículo	Municipal	Currículo Carioca da Educação Infantil	2020
Currículo	Municipal	Currículo Carioca do Ensino Fundamental	2020

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

5.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados

Em termos de análise e interpretação de dados, adotaremos uma perspectiva qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), entendendo análise e interpretação como um processo iterativo de aproximações sucessivas entre dados, categorias e referencial teórico. Em um movimento de pré-análise, iniciaremos pela leitura e exploração inicial dos documentos para familiarização e identificação de pistas de significado. Em seguida, realizaremos a construção de categorias e subcategorias, explicitando aspectos que diferem ou assemelham os documentos. Finalmente, realizaremos a análise e o exercício interpretativo que articula evidências às questões de pesquisa e ao referencial teórico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na etapa de categorização dos documentos, organizaremos as normativas da seguinte forma:

Categoria 1 - normativas oficiais sustentadoras: leis, decretos, deliberações, pareceres e resoluções”, ou seja, os fundamentos legais que autorizam o Programa Bilíngue da SME-RJ;

Categoria 2 - Políticas Curriculares: matriz curricular e referenciais curriculares”. No caso da categoria 2, trataremos de documentos que orientam, definem e/ou impactam direta, ou indiretamente a prática docente e, portanto, a formação dos estudantes.

Logo após, iniciaremos a análise de conteúdo propriamente dita de cada documento, seguindo a ordem dos agrupamentos categorizados acima. A descrição e contextualização do documento precederá o exercício de reflexão analítica que utilizará trechos do documento, podendo ser sentenças ou parágrafos. Assim, cada documento será analisado a partir das categorias de análise e do nosso referencial teórico.

Em seguida, os documentos serão confrontados entre si, buscando similaridades e diferenças, como forma de enriquecer a análise e estabelecer uma lógica entre os discursos e os sentidos de cada texto. Nessa etapa, à luz do nosso arcabouço teórico, revelaremos as perspectivas presentes nos documentos a respeito dos conceitos de educação bilíngue, interculturalidade (ou multiculturalismo²⁸) e esses dois de forma imbricada ou articulada, já que multiculturalismo e educação bilíngue costumam ser conceitos comumente articulados conjuntamente.

Os registros de análise e os excertos documentais serão apresentados em forma de texto, complementados por quadros sistematizadores que visam ampliar a clareza e a profundidade da exposição. Na terceira etapa, faremos uma análise que atravessará as categorias, combinando ou confrontando os diferentes documentos, na busca de estabelecer relações e associações entre eles, no intuito de se criar uma análise panorâmica. Por último, apresentaremos os resultados dos achados ou não achados do processo de análise do conteúdo dos documentos.

5.5 Credibilidade da Pesquisa

Esse trabalho se desdobra do projeto de pesquisa, elaborado por esse autor que aqui escreve, submetido à Comissão de Bolsas do **Edital N° 02/2022 PARA SELEÇÃO E ATRIBUIÇÃO DE BOLSAS** no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito do processo seletivo para obtenção de bolsas, nesse caso da Bolsa CAPES/PROSUC/TAXA - Modalidade II, conforme o Edital N° 02/2022²⁹. O então projeto de pesquisa, anteriormente intitulado “A dimensão da interculturalidade no currículo da educação bilíngue pública da cidade do Rio de Janeiro: caminhos para a desencapsulação curricular”, foi submetido aos critérios de

²⁸ Embora o posicionamento crítico que adotamos nesse trabalho aponta para o termo “interculturalidade” (CANDAU, 2013; WALSH, 2009) como o mais aderente a concepção de Educação e Currículo que estamos propondo, o termo “multiculturalismo” é comumente utilizado em documentos oficiais para tratar da problemática da diversidade cultural e ao utilizarmos ele em nossa análise documental poderemos desvelar a orientação conceitual e ideológica presente nos documentos.

²⁹ Disponível em:

file:///C:/Users/marcuspaulo.costa/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/X521OLHQ/edital-no-02-2022-para-selecao-e-atribuicao-de-bolsas-12082022[1].pdf. Acesso em 12 maio 2025.

avaliação da Comissão de Bolsas e aprovado no segundo semestre de 2022, o que o coloca na condição de pesquisa financiada pela CAPES, como atesta a figura abaixo.

Figura 9 - Vínculo do pesquisador bolsista com a CAPES

The image shows a screenshot of the 'Transparência Capes beta' website. The page displays the following information for a grant holder:

Dados do Bolsista	
Nome:	MARCUS PAULO VIEIRA COSTA
CPF:	***.940.855.**
Instituição:	PUCSP - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa:	PROGRAMA SUPORTE À PÓS-GRADUAÇÃO IES COMUNITÁRIAS - PROSUC
Nível:	MESTRADO
Ano:	2022

Fonte: Print screen do site Transparência Capes, 2025.

Além disso, o pesquisador bolsista (CAPES), na condição de aluno do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, esteve vinculado ao GP-LACE e realizou todas as etapas desse trabalho sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, sendo acompanhado por sessões de orientações mensais. Além das disciplinas obrigatórias do programa de Mestrado, o pesquisador cursou disciplinas relacionadas ao seu objeto de estudo e disciplinas ministradas por sua orientadora a fim de se aprofundar nas bases teóricas que fundamentam essa pesquisa, como também ampliar as trocas e reflexões com a orientadora.

No percurso da pesquisa, foi convidado pela sua orientadora e o Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (Complexo de Formação de Professores-UFRJ) a participar do projeto de formação docente “Escolas Bilingües no espaço público carioca”, promovido pela SME-RJ em parceria com a UFRJ no ano de 2023, como parte de suas atividades como pesquisador, no intuito de colaborar com a organização e acompanhamento dos encontros de formação, e se aprofundar no contexto da educação bilíngue pública carioca. Durante a sua participação no projeto, em 2023,

o pesquisador teve acesso a alguns documentos fornecidos pela gestão da SME-RJ com informações gerais e listagem das escolas bilíngues, os quais foram apresentados no capítulo “3. Contextos da Pesquisa”.

Quanto aos documentos normativos e seus dados que são objeto de análise desta pesquisa, todos estão disponíveis em domínio público e foram obtidos por meio de buscas em mecanismos de pesquisa de sites oficiais dos órgãos públicos, conforme explicitado na seção “3.3. Percursos e procedimentos de produção, coleta e seleção de dados”. Nessa mesma seção, discorro sobre a impossibilidade de realizar a proposta de intervenção por meio de encontros formativos mediados pelo pesquisador, circunstância que orienta esta investigação para um caráter predominantemente documental.

Por isso, por motivos éticos e em concordância com a orientadora Prof^a Dr^a Fernanda Liberali e com as normas do Comitê de Ética da PUC-SP, não serão utilizados dados, como gravações de videoconferência, transcrições das falas dos participantes e nem mesmo notas de observação do pesquisador durante a sua participação nos encontros formativos, para a análise documental.

6. DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, nos dedicaremos à análise do conteúdo dos documentos previamente selecionados, conforme o **Quadro 10 - Síntese dos documentos analisados**. Os documentos selecionados foram organizados da seguinte forma:

Quadro 11 - Categorização dos documentos da análise

Categoria	Documento	Nível
Categoria 1 - normativas oficiais sustentadoras: leis, decretos, deliberações, pareceres e resoluções	Decreto nº 31187 de 06 de outubro de 2009	Municipal
	Parecer “N” nº 01/2018	Municipal
	Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018 - PME	Municipal
	Deliberação CEE nº 372 de 01 de outubro de 2019	Estadual
Categoria 2 - Políticas Curriculares: matriz curricular e referenciais curriculares	Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020	Municipal
	Matriz Curricular 2023/2024 - Resolução SME nº 417/2023 e Resolução SME n.º 455/2024	Municipal
	Base Nacional Comum Curricular	Nacional
	Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Municipal

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

As categorias e seus respectivos documentos serão submetidos à análise crítico-reflexiva dividida em duas etapas, sendo a primeira a descrição dos dados documentais e a segunda etapa é formada pela análise dos dados propriamente dita. Em seguida, finalizaremos o capítulo com a discussão dos resultados da análise.

6.1. Análise da Categoria 1 - normativas oficiais sustentadoras: leis, decretos, deliberações, pareceres e resoluções

A análise da Categoria 1 será realizada conforme descrito na seção “3.3. Percursos e procedimentos de produção, coleta e seleção de dados”. Ou seja,

realizaremos primeiramente a descrição dos documentos selecionados no intuito de apresentar seu conteúdo e em seguida, realizaremos a análise do conteúdo.

6.1.1 Descrição dos dados documentais - Categoria 1

- **Decreto nº 31.187, de 6 de outubro de 2009 - Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.**

O Decreto nº 31.187, de 6 de outubro de 2009, publicado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O programa tem como objetivo ampliar o ensino da Língua Inglesa nas escolas da rede pública municipal de ensino, com foco na conversação. A normativa apoia a criação do programa em considerações relacionadas:

- à realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 na cidade e à expectativa de intensificação do contato com diferentes culturas por conta do recebimento de turistas de diversos países;
- ao estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes, como uma das características do mundo contemporâneo;
- à importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para além do domínio das estruturas da língua, mas que vise a apropriação de novas perspectivas sobre mundo ao nosso redor, envolvendo diferentes culturas e dizeres;
- ao enfoque da SME-RJ dado a apropriação das práticas discursivas na língua inglesa.

A implementação do programa é estabelecida de forma gradual, iniciando em 2010 com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e sendo expandida anualmente até atingir o 9º ano em 2016. O decreto também estabelece que, nas unidades participantes do Programa Escolas do Amanhã, o ensino de inglês deverá ser reforçado com aulas no contraturno escolar, realizadas duas vezes por semana

e organizadas em três níveis de complexidade: básico, intermediário e avançado. O decreto assinado pelo então prefeito, Eduardo Paes, entra em vigor na data de sua publicação, no caso o dia 7 de outubro de 2009.

- **Parecer “N” nº 01/2018 - Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

O Parecer “N” nº 01/2018, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME) em 29 de maio de 2018, autoriza o funcionamento de escolas bilíngues em inglês, espanhol e francês na Rede Pública Municipal de Ensino e aprova, em caráter experimental até 2020, a implementação da escola bilíngue em português-alemão. A normativa parte de uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) ao CME para que este examine o funcionamento das escolas bilíngues operantes no município até o momento da publicação do documento. O exame do conselho municipal deveria considerar aspectos culturais-pedagógicos e a legislação em vigor.

O documento, por meio do parecer do Conselheiro Evanildo Bechara, membro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, ressalta que os aspectos culturais e pedagógicos são relevantes na construção de uma escola bilíngue e reconhece a importância do ensino precoce de línguas estrangeiras, indicando que linguistas, educadores e psicólogos vêm defendendo essa ideia. No trecho do parecer do Conselheiro referido acima, ainda se ressalta

[...] a predisposição inata para se adquirir a linguagem, que é específica do homem, manifesta-se no seu mais alto grau nas crianças, para ir, em seguida, diminuindo progressivamente à medida que a necessidade de comunicação se encontra satisfeita pela utilização de um código já perfeitamente capacitado às exigências de expressão do falante adolescente e adulto. Seria verdadeiramente uma pena não se aproveitar esta possibilidade para se fazer aprender pelo menos um outro código oral (Rio de Janeiro, 2018a, p. 1).

Em seguida, o documento salienta que na escola bilíngue

“[...] a aprendizagem vai além do domínio puro e simples de uma língua adicional. O bilinguismo requer mais do que a aquisição linguística, devendo possibilitar, além do contato com outra língua, outras vivências e formas diferentes de ver o mundo (Rio de Janeiro, 2018a, p.1)

O parecer estabelece que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas bilíngues em funcionamento na rede pública municipal deve seguir as orientações curriculares para a Educação Infantil e para cada área do conhecimento do Ensino Fundamental. Ao mencionar o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 21/2001 e a Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enquadra o funcionamento das escolas bilíngues à submissão das normativas educacionais estabelecidas pela União, suas diretrizes e princípios de ensino.

Ao tratar de normativas federais para a educação bilíngue, retoma que a LDB trata somente da educação bilíngue voltada aos povos indígenas e que é princípio constitucional do país a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade. Recobra também a existência de legislação federal quanto à educação bilíngue voltada aos alunos com deficiência auditiva.

O documento também aponta como aspecto determinante para a classificação de uma escola como bilíngue é “a existência de acordo cultural entre o Brasil e o país correspondente ao idioma oferecido como “segunda língua pátria”, que hoje se denomina língua adicional” (Rio de Janeiro, 2018a, p. 1).

Refere-se ao Programa Rio Criança Global, implantado em 2009, com o objetivo da intensificação do ensino de língua inglesa com ênfase na comunicação oral. Ademais, relembra a implantação experimental de educação bilíngue (português-inglês) em 2013 em duas escolas da rede municipal.

O parecer caracteriza a educação bilíngue implantada pela SME-RJ da seguinte forma:

O modelo de educação bilíngue adotado pela SME prioriza a aprendizagem da língua adicional – LA, a partir da integração de conteúdos das diferentes áreas do currículo, sendo usada para a comunicação e para o aprendizado de um determinado conteúdo. Detém, ainda, a função de abordar os temas transversais e o desenvolvimento das habilidades de vida, com ênfase no pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação (Rio de Janeiro, 2018a, p. 2).

Em seguida, a normativa firma diretrizes curriculares para o ensino de língua materna e adicional nas escolas bilíngues:

(I) considerar a função e o uso social da língua adicional para o planejamento, considerando o assunto/tema da aula; (II) ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o efetivo uso da língua adicional, bem como as habilidades relativas à determinada área do conhecimento (conforme o assunto/tema das aulas); (III) promover o desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas na língua adicional; (IV) adotar uma perspectiva discursiva da língua, afastando-se do trabalho voltado, exclusivamente, para a aprendizagem de gramática e léxico; (V) refletir o entendimento da natureza sociointeracional da aprendizagem com abordagens metodológicas que promovam vivências e interações na língua adicional; e (VI) considerar igualmente importantes os aspectos afetivos, cognitivos e culturais do processo de ensino-aprendizagem (Rio de Janeiro, 2018a, p. 2).

No documento, é também estabelecido os quesitos mínimos de funcionamento das escolas bilíngues, como o atendimento em turno único, a carga horária ampliada em língua adicional e a integração de conteúdos curriculares em inglês, espanhol, francês ou alemão. Nesse sentido, a SME-RJ recebeu delegação para acompanhar, avaliar, ampliar e reformular o projeto, promovendo formação continuada para professores e coordenadores, visando consolidar o caráter bilíngue das unidades escolares.

Além disso, o parecer informa que em 2017, a rede já contava com nove escolas bilíngues de língua inglesa e uma em espanhol, atendendo cerca de 4.500 estudantes da pré-escola ao 6º ano. A partir de 2018, o atendimento foi expandido até o 9º ano do Ensino Fundamental e novas unidades passaram a oferecer a educação bilíngue em espanhol, além da implantação de projetos pilotos em francês e alemão, com apoio de consulados e instituições como o Instituto Goethe e a Universidade Federal Fluminense. Essas parcerias se estendem a outras instituições, não mencionadas no parecer, autorizadas a aplicarem exames de certificação internacional com o intuito de avaliar a proficiência linguística dos alunos na língua adicional, como os exames da Universidade de Cambridge.

Por fim, é apresentado o voto da relatora que frisa a solicitação da SME-RJ de se legitimar o funcionamento das escolas bilíngues, em português-inglês e português-espanhol, implantadas há cinco anos, e também autorizar a inclusão de modalidades em francês e alemão. A relatora respalda o parecer positivo,

considerando: o processo de globalização; o contato precoce que as crianças têm com outros idiomas por meio da televisão, jogos e músicas; a contribuição da escola bilíngua na formação de um “cidadão do mundo e para o mundo” (Rio de Janeiro, 2018, p. 4), o que possibilita o domínio de outro idioma e a cultura dos países nativos dessas línguas, como também os benefícios cognitivos do bilinguismo na infância. Ademais, justifica que a experiência desse modelo educacional constitui uma inclusão no mundo globalizado e o cumprimento da responsabilidade social da SME-RJ.

A relatora reforça a existência de um acordo cultural entre o Brasil e o país “correspondente ao idioma oferecido” (Rio de Janeiro, 2018, p. 4) como um dos pilares para a classificação da escola como bilíngue. Apoia-se no que chama de “princípios constitucionais”, ao frisar a importância da cooperação entre os povos, como também reitera que a LDB só trate do bilinguismo voltado à educação indígena e de pessoas surdas.

No voto da relatora, Ana Maria Gomes Cezar, são levantados pontos de atenção à implementação de escolas em português-francês e português-alemão por conta da inexistência dos cargos específicos e, então, é autorizado que profissionais com o cargo de professor de Língua Portuguesa, mas que tivessem também formação em língua francesa ou língua alemã, possam lecionar nessas línguas até 2020, e que seja realizado um concurso público específico para suprir, sobretudo, a necessidade desta última.

Finalmente, é autorizado o funcionamento das unidades bilíngues da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro nas línguas inglesa, francesa e espanhola, sendo a modalidade em alemão fixada em caráter excepcional até 2020, diante da necessidade de concurso público para captação de profissionais. Fica também estabelecido os seguintes objetivos para à subsecretária de Ensino da SME-RJ:

(I) promover a atualização dos Professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam e/ou atuarão nas escolas bilíngues, no que se refere às bases teóricas que fundamentam as discussões sobre o desenvolvimento das competências do aluno nos eixos curriculares fundamentais da área, a partir das Orientações Curriculares; (II) favorecer aos professores a apropriação do currículo e da metodologia da língua adicional, promovendo encontros para discussões e reflexões sobre o processo de aquisição da língua; (III) valorizar a atualização dos conteúdos da área com o estudo e a contribuição de variados autores, considerando a função e uso social da língua adicional, o desenvolvimento de habilidades para o efetivo uso da mesma, adotando uma perspectiva discursiva e reflexiva da língua, levando

em conta sua natureza sociointeracional; (IV) auxiliar nas ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes e, conseqüentemente, favorecer a melhoria da aprendizagem dos alunos, a curto e médio prazos; (V) acompanhar o processo de formação por meio das avaliações dos professores; e (VI) oferecer Formação Continuada no campo do currículo e metodologia de ensino, para a construção de um Planejamento Integrado e a elaboração de material de apoio pedagógico direcionado à proposta, consolidando o caráter bilíngue das unidades escolares (Rio de Janeiro, 2018, p. 5).

- **Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018 - Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências.**

A Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018, aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do Rio de Janeiro, vigente por dez anos a partir da publicação, em atendimento ao art. 214 da Constituição Federal. A norma institui diretrizes, metas e estratégias para orientar as políticas públicas educacionais municipais até 2028, estabelecendo cronograma bianual de avaliações e previsão de envio de novo PME ao final do nono ano de vigência.

As diretrizes indicadas no artigo 2º contemplam onze princípios gerais, entre os quais se destacam: universalizar a alfabetização ao longo da vida e em todas as modalidades de ensino; universalizar o atendimento escolar; superar desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação; melhorar a qualidade da educação; formar para o trabalho e para a cidadania, com ênfase em valores morais e éticos; promover a gestão democrática da educação pública; promover o desenvolvimento humanístico, científico, cultural e tecnológico do Município; estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; valorizar os profissionais da educação; promover os princípios de respeito aos direitos humanos e sustentabilidade socioambiental; e promover a prática de atividades físicas em todos os níveis da educação municipal.

As 21 metas do PME e suas respectivas estratégias, anexadas à normativa, foram definidas com base em levantamentos do Censo Demográfico, Censos da

Educação Básica e Superior, PNAD³⁰ e estudos do Instituto Pereira Passos³¹, com vistas a mapear demandas por faixa etária, matrículas e infraestrutura escolar.

O acompanhamento do PME ficará a cargo de quatro instâncias: a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Vereadores, o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Fórum Municipal de Educação do Rio de Janeiro (FMERJ). Além de monitorar metas, essas instâncias também devem propor políticas públicas, avaliar investimentos e promover transparência das ações.

Quanto à Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio, embora implantada desde 2013 e legitimada pelo Parecer “N” nº 01/2018, não há menção a essa dimensão da Rede Pública Municipal de Ensino. Assim, não existe nas metas ou diretrizes da normativa qualquer apontamento às escolas bilíngues públicas.

- **Deliberação CEE nº 372, de 01 de outubro de 2019 - Estabelece normas para o credenciamento de Escolas Bilíngues e Internacionais de Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.**

A Deliberação CEE nº 372, de 1º de outubro de 2019, publicada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, estabelece normas para o credenciamento de escolas bilíngues e internacionais no âmbito da Educação Básica, no sistema estadual de ensino. A normativa fundamenta-se na Lei Federal nº 9.394/1996 (LDB)³², na Lei Estadual nº 4.528/2005³³ e no Parecer CNE/CEB nº 26/2001³⁴, que reconhece a competência dos Conselhos Estaduais para legislar sobre cursos experimentais bilíngues. Aprovada em substituição à Deliberação CEE

³⁰ A sigla refere-se à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, uma pesquisa estatística conduzida pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

³¹

³² Refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 mai. 2025.

³³ Refere-se à lei que estabelece as diretrizes para organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-4528-2005-rio-de-janeiro-estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-do-sistema-de-ensino-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em 16 mai. 2025.

³⁴ Refere-se ao parecer que trata a respeito de uma consulta solicitada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEE/DF) ao Conselho Nacional de Educação do MEC quanto à oferta de curso bilíngue por estabelecimentos de ensino credenciados no CEE/DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb26_01.pdf. Acesso em 16 mai. 2025.

nº 341/2013³⁵, essa normativa reconhece a necessidade de sua adequação às especificidades que caracterizam esses dois modelos de escola, considerando o cenário globalizado e a “importância de uma perspectiva escolar multicultural multilíngue” (Rio de Janeiro, 2019, p. 1).

A deliberação define a escola bilíngue como aquela que utiliza o currículo brasileiro e proporciona vivências em duas línguas por meio de experiências culturais e componentes curriculares diversos, com o objetivo de levar o aluno à incorporação gradual da língua adicional. Já a escola internacional, além de seguir os preceitos da legislação brasileira, oferece currículo estrangeiro, presta contas a organismos internacionais e emite dupla certificação.

As concepções dessas instituições são explicitadas da seguinte forma: enquanto a escola bilíngue busca manter a identidade cultural brasileira e promover o domínio de outra língua, a escola internacional visa preservar a identidade cultural dos estrangeiros residentes no país e promover o intercâmbio cultural e o pluralismo de ideias.

Para o credenciamento, a normativa exige que a instituição possua Projeto Político-Pedagógico (PPP) alinhado à educação bilíngue ou internacional, matriz curricular compatível com a legislação vigente, corpo docente habilitado em suas áreas e com proficiência na língua adicional, além de participação em entidades que promovem o bilinguismo. Também são exigidas oportunidades de intercâmbio para alunos do Ensino Médio e professores. A escola bilíngue, especificamente, deve oferecer no mínimo duas horas diárias de atividades na “língua estrangeira” adotada e aplicar exames de proficiência até o fim do Ensino Médio. O desempenho dos estudantes nesses exames é critério para manutenção do credenciamento.

A deliberação determina que as instituições bilíngues devem comprovar, nos seis meses subsequentes à conclusão do Ensino Médio, a realização dos exames de proficiência na língua alvo por seus alunos. Caso 70% dos concluintes não atinjam o nível avançado (C1 ou C2 no *CEFR*³⁶) por dois anos consecutivos, a

³⁵ A deliberação estadual estabelece normas para a oferta de ensino bilíngue e internacional na educação básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://ibee.com.br/materia/deliberacao-ceerj-3412013-autorizacao-para-oferta-de-ensino-bilingue-e-internacional-na-educacao-basica/?srsltid=AfmBOooeKQw4AD1rUFoZ02pGb9dI6J7qhVF9jtV3FbJT9zWMV5TNYUOV>. Acesso em 16 mai. 2025.

³⁶ A sigla *CEFR* refere-se em inglês à *Common European Framework of Reference for Language*, também chamado em português de Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

escola perde automaticamente o credenciamento. Para línguas não contempladas pelo *CEFR*, será aceita certificação reconhecida por consulados ou embaixadas. No caso das escolas internacionais, exige-se dupla certificação (nacional e internacional), bem como a presença de uma direção escolar composta por diretor pedagógico e diretor internacional, podendo ambos os cargos ser exercidos por uma única pessoa, desde que habilitada.

A normativa também regula a elaboração das propostas pedagógicas, que devem promover a comunicação e o uso das linguagens em português e em outra língua, fortalecendo as culturas envolvidas. Os registros escolares das ofertas curriculares devem constar nos históricos escolares dos alunos em língua portuguesa. Além disso, a escola deve prever em seu Regimento Escolar e Proposta Curricular os dispositivos legais aplicáveis às ofertas bilíngue ou internacional.

O credenciamento de escolas bilíngues ou internacionais será concedido por cinco anos, em caráter experimental, podendo ser renovado. A solicitação deve ser encaminhada ao Conselho Estadual de Educação acompanhada do Regimento Escolar, do PPP e dos atos autorizativos. Caso o credenciamento seja solicitado junto com a autorização de funcionamento de uma etapa da Educação Básica, o CEE-RJ poderá deferir ambos em caráter excepcional.

Por fim, a deliberação estabelece que documentos de conclusão do Ensino Médio oriundos de países signatários de acordos culturais não necessitam de validação prévia pelo poder público, sendo suficiente a apresentação de tradução juramentada ou apostilamento. A tramitação dos processos segue os mesmos prazos definidos para autorização de instituições de ensino presencial e revoga a Deliberação CEE nº 341/2013, entrando em vigor na data de sua publicação.

6.1.2. Análise do conteúdo - Categoria 1

Desenvolvido pelo Conselho Europeu, constitui-se enquanto um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência ou competências linguísticas em um idioma.

- **Decreto nº 31.187, de 6 de outubro de 2009 - Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.**

O Decreto Nº 31187 de 6 de outubro de 2009, como consta em sua ementa, “cria o programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria municipal de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 1), e constitui a gênese do Programa Bilíngue da SME-RJ. Esse decreto, portanto, lança as bases que fundamentam a ampliação do ensino de Língua Inglesa na rede pública carioca de forma gradual a partir do ano de 2010 até o ano de 2016 no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano.

Embora a normativa trate da ampliação do ensino de língua adicional e não de Educação Bilíngue, é esta legislação que sustenta o Programa Rio Criança Global, ponto de partida da criação do programa bilíngue, e, ao mesmo tempo legitimou até o ano de 2018 o funcionamento das escolas bilíngues em português-inglês, português-espanhol e português-francês. Diante disso, o Decreto Nº 31187 não faz menção à “Educação Bilíngue” ou a termos correlatos como “ensino bilíngue” ou “bilinguismo”. Entretanto, faz apontamentos ao aspecto da interculturalidade ao longo do texto, marcando uma perspectiva a respeito deste sobre a qual discutiremos logo em seguida.

A começar pelo nome do programa, Rio Criança Global, revela-se uma relação entre a oferta ampliada do ensino de língua inglesa à noção de uma “formação para o mundo” ou formação para o mundo globalizado, ou seja, a ideia de que os estudantes da rede pública municipal ao terem acesso ao aprendizado da língua inglesa, teriam acesso também aos diversos produtos e processos culturais frutos do mundo globalizado. Essa ideia se sustenta nas considerações apresentadas na introdução do texto legislativo que servem como justificativas à criação do PRCG:

CONSIDERANDO que a Cidade do Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016; CONSIDERANDO que no ano de 2016, com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas; CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos

esportes; CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas lingüísticas (*sic*), mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres; CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês [...] (Rio de Janeiro, 2019, p. 1).

Embora ainda não se tratando de educação bilíngue, podemos, em consonância com Megale (2019b) e Liberali e Megale (2021), afirmar que existe um equívoco na ideia de que o ensino de uma língua adicional automaticamente promove uma formação multicultural, uma vez que esta precede um planejamento sistemático e intencional a começar do que se concebe enquanto cultura e multiculturalismo.

Nesse sentido, identifica-se uma contradição central nessa política educacional que aponta para a formação de “cidadãos globais” supostamente capazes de interagir e transitar com diferentes culturas, mas define-se pela escolha da língua inglesa em detrimento do caráter plurilíngue previamente existente no ensino de língua estrangeira no âmbito da SME-RJ, o qual compreendia o ensino de francês e espanhol, além de português e inglês, conforme apontado na pesquisa de Anjos (2019). A pesquisadora denuncia que se estabeleceu um enfraquecimento do ensino de espanhol e francês, restando aos seus docentes o ensino dessas línguas em cursos livres extracurriculares, o ensino de disciplinas da parte diversificada ou a polivalência na área de Humanidades (História, Geografia e Língua Portuguesa), como relatado a seguir.

[...] dei-me conta de dois movimentos que até então não haviam sido postos em relação de exclusão; de um lado, a sanção do Decreto Municipal nº 31187, em 06 de outubro de 2009 (Rio de Janeiro, 2009), que criava o Programa Rio Criança Global (PRCG) e expandia o oferecimento da Língua Inglesa para todo o Ensino Fundamental e, do outro lado, uma paulatina retirada da Língua Francesa e da Língua Espanhola da matriz curricular, apesar da recente realização e convocação de mais de 100 professores de Língua Espanhola aprovados no último concurso público. Com a expansão na oferta da Língua Inglesa, outras atividades foram elencadas como

possíveis atribuições para os professores de Língua Espanhola e de Língua Francesa que, embora estivesse em menor número, também fora afetado pelas orientações [...] (Anjos, 2019, p. 16).

A contradição se amplia ao confrontarmos o Decreto Municipal nº 31187/2009 com a diversidade linguística e cultural presente desde aquele ano na capital fluminense independentemente do seu público de turistas, igualmente diverso, que visitaria a cidade durante os eventos esportivos internacionais citados no documento.

Cabe aqui confrontarmos, com dados populacionais anteriormente apresentados, a ideia trazida na normativa supracitada de que a convivência com as diferentes culturas seria proporcionada pela visita de turistas estrangeiros para os referidos eventos, como se a diversidade cultural fosse algo que vem “de fora” e não uma realidade do cotidiano da cidade. Ao retomarmos os dados de migração internacional expostos no capítulo “3. Contextos da pesquisa” para compor nossa análise, evidenciamos que cerca de 149.996 migrantes estrangeiros foram registrados na cidade do Rio entre os 2000 e 2022, segundo dados do SISMIGRA³⁷ (OIM, 2023; NEPO/UNICAMP, 2022 apud MIGRACIDADES, 2022). Ademais, estima-se que entre os anos de 2018 e 2023, cerca de 2.161 pessoas venezuelanas foram acolhidas na cidade por meio da estratégia de interiorização³⁸ do Governo Federal (OIM, 20223).

Já o Censo 2022 do IBGE, indica o número de 12.449 migrantes estrangeiros residentes na cidade. Segundo matéria do G1 Rio publicada em 2023, é sabido que há uma população de imigrantes e/ou refugiados não registrados³⁹ na capital fluminense e da sua consequente invisibilidade, sendo eles venezuelanos, haitianos, angolanos, congolese, sírios e afegãos (Nascimento, 2023). De acordo com o Escritório de Dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no ano de

³⁷ Refere-se à Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA)

³⁸ Refere-se a Operação Acolhida coordenada pelo Governo Federal com o objetivo de oportunizar às pessoas venezuelanas migrantes a sua realocação de forma voluntária e gratuita para estados brasileiros com mais oportunidades de integração socioeconômica.

³⁹ Refere-se a matéria intitulada “Imigrantes que passaram a ser cariocas ganham o primeiro centro de acolhimento e cidadania do Rio” escrita por Rafael Nascimento e publicada em 6 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/06/imigrantes-que-passaram-a-ser-cariocas-ganham-o-primeiro-centro-de-acolhimento-e-cidadania-do-rio.ghtml>. Acesso em 02 maio. 2025.

2020 existiam cerca de 1.381 alunos estrangeiros matriculados na rede pública e privada da cidade. Dentre eles, alunos congolese, venezuelanos e sírios estão em sua maioria matriculados em escolas localizadas em regiões menos privilegiadas.

A partir dos dados acima e das pesquisas de Anjos (2019) e Lima (2021), podemos compreender que essa contradição se configura enquanto um projeto monolíngue de ensino de língua adicional, reforçando o lugar hegemônico da língua inglesa ao mesmo tempo que, sem consulta ou participação das equipes pedagógicas da rede municipal, segundo Anjos (2019), estabelece um apagamento do trabalho pedagógico de educação linguística previamente construído no âmbito da SME-RJ. Além disso, compreende cultura e língua a partir de um ponto de vista monocultural e assimilacionista (Candau, 2023), o que explicaremos melhor adiante.

Apoiados em Anjos (2019) e Lima (2021), ao lermos criticamente as considerações no preâmbulo da lei, fica evidente essa contradição entre uma perspectiva mais aberta e plural ao fazer menção a aprendizagem de “língua estrangeira”, ao “estreitamento de culturas” e a “apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres” ao passo que se prioriza a língua inglesa para o programa de língua adicional em carga horária estendida, como exposto no quadro abaixo.

Quadro 12 - Preâmbulo do Decreto Nº 31187/2009

Preâmbulo do Decreto Nº 31187/2009	
Perspectiva plurilíngue e culturalmente mais ampla	<p>CONSIDERANDO que no ano de 2016, com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas;</p> <p>CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;</p> <p>CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas lingüísticas (<i>sic</i>), mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 1, grifo nosso).</p>
Perspectiva monolíngue	<p>CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês, DECRETA:</p> <p>Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 1, grifo nosso).</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Os aspectos analisados acima contribuem na composição da nossa análise central que é em revelar como a interculturalidade se apresenta nesta normativa. Embora não se utilize os termos “multiculturalismo” ou “interculturalidade” no texto do decreto, a ideia da diversidade cultural e da interação cultural se apresenta com outras palavras, como pode ser observado no quadro acima. A justificativa explicitada nas considerações da lei, revelam a ideia de uma convivência e interação cultural que existe na condição da chegada do outro estrangeiro e na interação que se tem por meio de produções culturais - “do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes” (Rio de Janeiro, 2009, p. 1) - frutos desse “outro” cultural. Essa é uma problemática da ordem da concepção de cultura e de identidade cultural.

A partir da perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, entendemos que o documento parte da ideia de uma identidade cultural e de cultura estanques, estáveis e idealizadas (Candau, 2023; Hall, 1997; 2006; Maher, 2007a; 2007b.) Com base em Hall (1997; 2006), entendemos que o cenário global descrito no decreto constitui o sujeito pós-moderno o qual não possui uma identidade “fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12). Dessa forma, as identidades na atual contemporaneidade são móveis e variáveis porque são histórica e socialmente definidas ao mesmo tempo que são transformadas continuamente à medida que somos atravessados pelos sistemas culturais ao nosso redor (Hall, 2006). Portanto, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (idem, 2006, p. 13), ou seja, algo imaginado e idealizado.

O mesmo se aplica para a noção de cultura presente no documento a qual, mesmo que pouco aprofundada, pode dar a ideia de que uma certa nacionalidade expressa uma determinada cultura, o que é outro equívoco do senso comum e de uma visão essencialista e cristalizada de cultura. Como já discutimos, a cultura “não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. [...] é uma abstração. [...] é um processo ativo de construção de significados” (Maher, 2007a, p. 261-262 apud Megale, 2019b, p. 78).

De acordo com Hall (2006), uma cultura nacional é um discurso constituído de narrativas, formadas por símbolos e representações, que constroem a ideia de “nação” e, conseqüentemente, produzem a ideia de identidade nacional, ou seja, ela

só existe no imaginário, como uma comunidade imaginada (Hall, 2006). Desse modo, não há uma identidade “carioca-brasileira” fixa e unificada da mesma forma que não há uma identidade estadunidense, russa ou nigeriana fixa e unificada, pelo contrário, o que há são identidades deslocadas, contraditórias e híbridas (Hall, 2006).

Portanto, os estudantes, crianças e adolescentes, alunos da rede pública da SME-RJ são heterogêneos, diversos e complexos em suas identidades culturais. Nesse sentido, as comunidades escolares da SME-RJ enquanto grupos sociais são diversos culturalmente em si mesmos, assim, a convivência com a diversidade cultural é fato cotidiano da vida na escola (Candau, 2016; 2023) e fora dela, sobretudo na segunda mais populosa metrópole do país (Brasil, 2024). Apoiados em Maher (2007b), compreendemos que

o multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais não nos permitem mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas (Maher, 2007b, p. 88).

Quando a normativa menciona “a convivência com diferentes culturas” e o “estreitamento de culturas” no mundo contemporâneo, o faz sem apontar para as tensões inerentes ao diálogo multicultural (Maher, 2007a) e sem indicar caminhos para uma interculturalidade que supere a hierarquização cultural e a desigualdade de poder e prestígio entre as expressões e identidades culturais. Maher (2007a) afirma que o encontro com o “outro”, com o “diferente”, é sempre difícil e que a interculturalidade é o “fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e conflitantes” (Maher, 2007a, p. 258).

Em concordância com a autora, afirmamos que ignorar as relações de poder que permeiam as diferenças culturais, significa perpetuar uma visão neoliberal, acrítica e apolítica que superficializa a questão multicultural e a trata na linha do politicamente correto (Maher, 2007a), ou seja, não no decreto nenhum compromisso com a desestabilização da hegemonia cultural. Embora a política educacional considere que a aprendizagem de uma língua adicional envolva “a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e

dizeres” (Rio de Janeiro, 2009, p. 1), essas diferentes “culturas e dizeres” não incorporam aquelas dos grupos linguístico-culturais minoritários que compõem as comunidades escolares da rede pública, nem mesmo as manifestações culturais latentes nos territórios onde o currículo escolar é materializado.

Portanto, com base em Candau (2023), no que diz respeito ao aspecto da interculturalidade, o Decreto Nº 31187/2009 revela elementos de um multiculturalismo assimilacionista (Candau, 2013) ao apresentar um mero reconhecimento da diversidade cultural existente no mundo, o não questionamento ou tensionamento da cultura hegemônica e promove a universalização do ensino da língua inglesa em detrimento do ensino-aprendizagem das outras línguas anteriormente já incorporadas nas políticas da SME-RJ e das minorias linguísticas existentes nas comunidades escolares.

Ao mesmo tempo, ao apontar para a apropriação de “novos olhares” sobre o mundo e o envolvimento de “diferentes culturas e dizeres” quando indica a viés do ensino de língua adicional, reenfatiza a diferença e sugere uma relação de troca cultural, mas sem desestabilização das matrizes culturais de base. Essa ideia de um intercâmbio entre matrizes culturais e aprendizados de elementos culturais “um do outro” indica elementos de um multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural (Candau, 2023), quando há uma ênfase na diferença e na visão de cultura como algo ou coisa que se troca e se apropria, como um elemento estático.

- **Parecer “N” nº 01/2018 - Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências.**

Entre o Decreto Nº 31187/2009 e o Parecer “N” nº 01/2018 existe um vazio de política educacional de cerca de 9 anos. Isso significa que entre a criação do PRCG que universaliza e intensifica o ensino de língua inglesa na rede pública municipal e a aprovação do funcionamento das escolas bilíngues que em 2018 já operavam para além do par português-inglês, o programa de educação bilíngue da

SME-RJ se estruturou sem políticas educacionais e curriculares que orientassem a implementação da modalidade educacional, da formulação dos currículos e da formação docente. A respeito desta última, é importante frisar, a partir das pesquisas de Anjos (2019) e Oliveira (2023), que a formação docente e fornecimento de material didático ficou durante certo tempo sob responsabilidade da iniciativa privada representada por uma prestigiada instituição de ensino de idioma, em outras palavras, uma rede de cursos de inglês de alto prestígio no país e na cidade do Rio.

Na seção intitulada “Histórico” do parecer do CME, quando retomado o parecer do Conselheiro Evanildo Bechara, destaca-se a relevância dos aspectos culturais na construção de uma escola bilíngue. Entretanto, o trecho do parecer do conselheiro utilizado como referência somente trata de aspectos da aquisição da linguagem, veja a seguir:

Figura 10 - Parecer “N” nº 01/2018 - Parte 1

A esse respeito, cabe fazer menção ao Parecer do ilustre Conselheiro Evanildo Bechara, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por intermédio do qual ressalta que os aspectos culturais e pedagógicos são relevantes na construção de uma escola bilíngue, conforme evidenciam trechos do dito Parecer, abaixo transcritos.

“.....Outro aspecto de fundamental importância da questão será investigarmos o que diz a psicologia sobre o momento adequado de se ensinar uma língua a alguém.”

(....)

“...Até agora parecia voz corrente que o lugar ideal para o ensino da língua estrangeira era a escola secundária, hoje, entre nós, de 2º Grau. Entretanto, de uns tempos esta parte, os linguistas, os educadores e os psicólogos têm defendido a tese do ensino precoce das línguas estrangeiras, fixando-se a fase dos quatro anos de idade até dez anos como a ideal para o desenvolvimento da aquisição de outros idiomas, que não o materno. A predisposição inata para se adquirir a linguagem, que é específica do homem, manifesta-se no seu mais alto grau nas crianças, para ir, em seguida, diminuindo progressivamente à medida que a necessidade de comunicação se encontra satisfeita pela utilização de um código já perfeitamente capacitado à exigências de expressão do falante adolescente e adulto. Seria verdadeiramente uma pena não se aproveitar esta possibilidade para se fazer aprender pelo menos um outro código oral”.

Do exposto, evidencia-se que na escola bilíngue a aprendizagem vai além do domínio puro e simples de uma língua adicional. O bilinguismo requer mais do que a aquisição linguística, devendo possibilitar, além do contato com outra língua, outras vivências e formas diferentes de ver o mundo.

Fonte: Print screen do Parecer “N” nº 01/2018, 2025

Em seguida, na retomada do texto após a citação, como pode ser visto acima, reconhece-se que a educação bilíngue está para além do domínio de uma língua adicional e que esta possibilita “outras vivências e formas diferentes de ver o mundo” (Rio de Janeiro, 2018). Fica evidente até esse ponto a ideia equivocada de uma relação automática entre educação bilíngue e a diversidade cultural, como se o fato de se ensinar em duas línguas fosse necessariamente levar a um diálogo intercultural, sem que haja mecanismos legais e diretrizes claras para a

sistematização de uma educação intercultural. Até aqui o texto enfatiza benefícios cognitivos e sociais da EB, mas não discute a dimensão de poder envolvida na escolha das línguas adicionais. Ao confrontarmos o texto com as ideias de Walsh (2009), a interculturalidade não deve se limitar ao contato cultural, mas exige transformação das estruturas de desigualdade.

Ao classificar o que faz uma escola ser considerada bilíngue, destaca como aspecto determinante a existência de “acordo cultural entre o Brasil e o país correspondente ao idioma oferecido como ‘segunda língua pátria’” (Rio de Janeiro, 2018). Nesse trecho, verificamos a lógica da língua que pertence ao “outro estrangeiro” que por meio das suas instituições e organismos governamentais serviria para legitimar tal educação bilíngue. Como também, a ideia de que a língua está intrinsecamente ligada à uma cultura específica, como se uma língua ou expressões culturais fossem algo limitado a um país de “origem” e tivessem uma correspondência “natural” entre si, o que inclusive diverge da visão da BNCC quanto ao ensino de língua inglesa, por exemplo, que ao conceber o inglês como língua franca,

o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo [...] (Brasil, 2018, p. 242).

Por isso, recobramos aqui Hall (2017) em nossa compreensão de que as identidades nacionais são invenções da modernidade e, ao citar Anderson (1983), o autor afirma que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada” (Anderson, 1983 apud Hall, 2017, p. 51). Ou seja, a cultura nacional é um discurso constituído de símbolos e representações que operam por meio de estratégias que geram identificação, como mitos de fundação e narrativas de “literatura nacional”, ou seja, não é inerente aos sujeitos ou está impressa em seu gene (Hall, 2017). Dessa forma, as línguas consideradas “nativas” desses países são também produto de contextos de hibridização cultural causadas por diferentes processos sociais,

históricos e políticos, assim, a ideia de “língua nativa” é em si uma estratégia discursiva numa lógica de “origem e tradição”.

Figura 11 - Parecer “N” nº 01/2018 - Parte 2

O modelo de educação bilíngue adotado pela SME prioriza a aprendizagem da língua adicional – LA, a partir da integração de conteúdos das diferentes áreas do currículo, sendo usada para a comunicação e para o aprendizado de um determinado conteúdo. Detém, ainda, a função de abordar os temas transversais e o desenvolvimento das habilidades de vida, com ênfase no pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação.

Nesse sentido, pelos princípios que norteiam o ensino de línguas materna e adicional, as atividades pedagógicas devem:

- I considerar a função e o uso social da língua adicional para o planejamento, considerando o assunto/tema da aula;
- II ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades para o efetivo uso da língua adicional, bem como as habilidades relativas à determinada área do conhecimento (conforme o assunto/tema das aulas);
- III promover o desenvolvimento de habilidades receptivas e produtivas na língua adicional;
- IV adotar uma perspectiva discursiva da língua, afastando-se do trabalho voltado, exclusivamente, para a aprendizagem de gramática e léxico;
- V refletir o entendimento da natureza sóciointeracional da aprendizagem com abordagens metodológicas que promovam vivências e interações na língua adicional; e
- VI considerar igualmente importantes os aspectos afetivos, cognitivos e culturais do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalte-se, por oportuno, que a matriz curricular das escolas bilíngues oferece carga horária ampliada na língua adicional, se comparada às demais unidades vinculadas à SME.

Fonte: Print screen do Parecer “N” nº 01/2018, 2025

Observamos na imagem acima a definição de Educação Bilíngue adequada ao proposto por Megale (2018), dado que a língua adicional não é somente objeto de estudo, mas também meio ou língua de instrução para outros conteúdos. O texto, em seu caráter normativo, propõe princípios orientadores para as atividades pedagógicas que apontam discretamente para o que deve ser considerado nos currículos no seu sentido materializado. Não há nem intencionalidade e nem clareza em orientar a construção de um projeto formativo bilíngue, ou seja, um currículo que reflita um projeto de escolarização e formação de sujeitos e a “função cultural da escola” (Pacheco, 1996, p. 53 *apud* Casali, 2018, p. 565).

- **Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018 - Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências.**

O Plano Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, aprovado pela Lei nº 6.362/2018, consiste em um documento que estabelece diretrizes e metas a serem cumpridas em um período de 10 anos e tem por objetivo central a melhoria da educação municipal. Portanto, trata-se de um documento fundamental que orienta as políticas públicas, iniciativas e ações do poder público para a área da Educação no intuito de melhorar a qualidade de ensino, o acesso à educação e os respectivos direitos relacionados, redução da evasão escolar e do analfabetismo.

Cabe frisar que a existência concreta do Programa Bilíngue antecede o PME, visto que emerge do Programa Rio Criança Global criado em 2009 (Decreto nº 31.187/2009) e é ampliado na configuração de Programa Bilíngue no ano de 2013 pela SME-RJ. Por outro lado, o PME antecede a composição do Currículo Carioca (aprovado em 2020 pela Deliberação E/CME nº 37) e, por isso, opera enquanto uma normativa orientadora para a construção do projeto formativo da rede municipal, como também dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Faz-se necessário estabelecer essa relação entre o PME e o Programa Bilíngue por algumas razões:

- a presença expressiva de um projeto de Educação Bilíngue Pública em operação desde 2009 que conta atualmente com cerca de 32 unidades escolares bilíngues;
- a importância e potencial de uma Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio que alcança crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, inclusive com unidades implantadas em áreas de risco;
- a falta de políticas públicas e curriculares que deem estrutura político-institucional e que apoiem o Programa Bilíngue a desenvolver um projeto formativo bilíngue significativo para o território no qual está inserido;
- o papel fundamental que a EBP pode desempenhar no cumprimento das diretrizes e metas, caso esta seja política e estrategicamente estruturada e planejada numa perspectiva intercultural e crítica.

Posto isso, iniciaremos a nossa análise propriamente dita deste documento pelo fato de que não há menção ou articulação alguma nele a respeito do Programa Bilíngue da SME-RJ ou à Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio presente da

rede pública municipal desde 2009. Na leitura do documento, podem ser encontradas algumas menções à EB nas suas respectivas modalidades voltadas para a população surda, no caso do par linguístico libras-português, e para as populações indígenas ou quilombolas, inclusive essa última estratégia de nº “7.24” adiciona as populações itinerantes (como a população cigana, por exemplo) no escopo da “meta 7”. Abaixo, reunimos todas as menções feitas a alguma forma de Educação Bilíngue encontradas no documento do PME.

Quadro 13 - Ocorrências de menções à Educação Bilíngue no PME

Menções à Educação Bilíngue no Plano Municipal de Educação (RIO DE JANEIRO, 2018)	
Meta	Estratégia que faz menção à Educação Bilíngue
<p>META 1: Universalizar, até o segundo ano de vigência deste Plano, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches para crianças até três anos, de forma a atender cinquenta por cento da demanda no prazo de três anos e universalizar a oferta em até oito anos de vigência deste Plano.</p>	<p>1.11) priorizar o acesso à Educação Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;</p>
<p>META 4: Universalizar, durante o prazo de vigência deste Plano, para a população com deficiência e altas habilidades/superdotação, a partir de zero ano, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, das salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, além de garantir a oferta do profissional de apoio escolar, o Agente de Apoio à Educação Especial, instrutores e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras;</p>	<p>4.7) ampliar e garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino, sendo aplicada como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva a partir de zero ano, incluindo a modalidade EJA, e aos demais alunos, a oferta de educação em Língua Brasileira de Sinais - Libras seja aplicada como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas,[...] bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.</p> <p>4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdocegos, professores e /ou Instrutores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p>

<p>META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>5.12) viabilizar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal;</p>
<p>META 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a considerar que a qualidade social da educação deverá ser atingida com a garantia da aprendizagem significativa dos estudantes, com a valorização dos profissionais da educação, com a melhoria da infraestrutura das unidades escolares [...]</p>	<p>7.9) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;</p> <p>7.25) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em Educação Especial;</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

O fato de não contemplar o Programa Bilíngue da SME-RJ numa política pública tão fundamental e não propor metas e estratégias para ampliação e melhoria do programa configura um apagamento institucional e aponta para um “esvaziamento” de políticas públicas que deem sustentabilidade a EBP carioca enquanto um projeto formativo significativo para além do ensino de línguas adicionais, mas sobretudo enquanto um projeto político-educativo que viabilize para as suas comunidades escolares a superação das desigualdades, a redistribuição de poder, a possibilidade de mobilidade e a garantia de direitos fundamentais, como o direito à própria vida.

Nesse sentido, ao mesmo tempo, há um “fazer político” no “não-pautar” e na “não-decisão”, mantendo o *status quo* ou a ordem vigente das coisas e deslocando para gestores pedagógicos e professores a responsabilidade de sustentar iniciativas sem o amparo de ações significativas do poder público (Apple, 2002; Freire, 2023;

Libâneo, 2004; Saviani, 2018) para oferecer ensino bilíngue com qualidade frente ao que é oferecido nas escolas privadas.

No entanto, de acordo com Ponce (2016), a qualidade da educação deve ser balizada pela justiça curricular (Araújo; Ponce, 2019; Ponce, 2016; 2018), ou seja, por meio de um currículo escolar implicado na justiça social com vistas ao enfrentamento das desigualdades impostas pelo projeto de mundo moderno/colonial (Walsh, 2009). Dentro dessa perspectiva, segundo Ponce (2016), políticas educacionais e a prática pedagógica têm a mesma importância. Por isso, a ausência de diretrizes dentro do PME pode perpetuar a assimetria de acesso à educação bilíngue e a qualidade educacional entre escolas públicas e escolas privadas. Cabe frisar que, em diferentes partes da normativa, são pautadas diretrizes voltadas para a formulação dos currículos ou propostas pedagógicas, como por exemplo na estratégia “3.6” que trata da

[...] inclusão na organização curricular da Educação Básica, dos conteúdos e temas integradores como: Consumo e Educação Financeira; Ética, Direitos Humanos e Cidadania; Tecnologias Digitais e Sustentabilidade; assegurando o conhecimento da cultura e da história regional local; da cultura e da história afro-brasileira; e africana e indígena, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente [...] (Rio de Janeiro, 2018, p. 11).

Aproveitando a citação acima, seguiremos para o aspecto da interculturalidade, destacando que os termos multiculturalismo/multicultural ou interculturalidade/intercultural não aparecem no documento explicitamente. Entretanto, o aspecto da diversidade cultural aparece discretamente nas diretrizes gerais quando menciona, no inciso “III” do Art. 2º, a erradicação de qualquer forma de discriminação. No restante da normativa, tal como o exemplo acima, a questão da diversidade cultural aparece de forma restrita e focada na “diferença”. Em outras palavras, a questão da diversidade cultural aparece majoritariamente atrelada às ações voltadas para grupos sociais específicos, como as populações surdas, indígenas, quilombolas e itinerantes com ênfase na preservação da identidade cultural. Vejamos abaixo exemplos de como a questão da diversidade cultural é apresentada no texto.

Menções a questão da diversidade cultural no texto do PME (Rio de Janeiro, 2018, grifo nosso)	
Contexto (artigo, meta ou inciso de onde parte a temática)	Trecho que tangencia a questão da diversidade/diferença cultural
Art. 7o O Município atuará em regime de colaboração com o Estado e a União, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste PME.	§ 3º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida , assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.
§ 4o O fortalecimento do regime de colaboração entre o Município do Rio de Janeiro e o Estado do Rio de Janeiro incluirá instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação que:	I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais ; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural ;
META 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME;	2.6) assegurar no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região ; 2.7) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais , a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural ;
META 3: ampliar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, até o final do período de vigência deste PME.	3.6) garantir, a partir da publicação deste Plano, a inclusão na organização curricular da Educação Básica, dos conteúdos e temas integradores como: Consumo e Educação Financeira; Ética, Direitos Humanos e Cidadania ; Tecnologias Digitais e Sustentabilidade; assegurando o conhecimento da cultura e da história regional local; da cultura e da história afro-brasileira; e africana e indígena, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente , em especial a Lei federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999; a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; e a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008; 3.7) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;
META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.	5.8) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que

	<p>considerem o uso da língua materna e as identidades culturais dessas comunidades. 5.9) mapear as populações indígenas, quilombolas, etc. objetivando criar mecanismos de inserção e atendimento;</p> <p>5.14) assegurar a realização de programas de formação continuada de professores que favoreçam a atuação desses profissionais, de acordo com as necessidades, expectativas e especificidades dos alunos e a diversidade cultural da cidade;</p>
<p>META 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a considerar que a qualidade social da educação deverá ser atingida com a garantia da aprendizagem significativa dos estudantes, com a valorização dos profissionais da educação, com a melhoria da infraestrutura das unidades escolares [...]</p>	<p>7.22) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afrobrasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;</p> <p>7.25) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em Educação Especial;</p> <p>7.26) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para Educação Escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência;</p>
<p>META 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os Sistemas de Ensino, e para os profissionais do Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública.</p>	<p>18.4) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Como pode ser observado nos trechos acima, a ideia de cultura e identidade cultural se apresenta no documento de forma equivocada a partir de uma lógica essencialista, como se fossem algo inerente e estático. Na verdade, em consonância com Hall (2006) e Maher (20007), as identidades culturais se dão em diálogo e negociação de sentidos, são permeáveis e mutáveis. Essa mesma lógica contribui para perpetuar o apagamento das vozes e subjetividades diversas dos indivíduos de determinados grupos sociais, ou seja, numa equivocada generalização (Candau, 2013; Walsh, 2009).

Mesmo a diversidade cultural aparecendo de forma limitada a determinados grupos sociais ou contextos específicos, o texto não enfatiza uma política que articule currículo, formação, avaliação e participação comunitária em uma chave intercultural crítica (Candau, 2013; Walsh, 2009), isto é, não enfrenta as relações de poder entre línguas, culturas e saberes nem projeta transformações estruturais na organização curricular para questionar hierarquias linguísticas e epistemológicas.

Ademais, a ausência de diretrizes para práticas bi/multilíngues interculturais impedem que as escolas construam ambientes translíngues, verdadeiramente inclusivos, democráticos e plurais que valorizem os repertórios linguísticos e culturais híbridos dos estudantes.

A diferença cultural é nomeada, ainda que de forma restrita e/ou superficial, na normativa enquanto outras vozes e línguas são apagadas. É tratada de forma discursiva e como demandas legais a serem cumpridas. Ainda que se apresente uma ação de diálogo e interlocução com o contexto, como nas estratégias “7.22” e “7.25”, o foco é pragmático em atender demandas legais e revela o que pode ser entendido como uma interculturalidade funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2009), ou seja, assume a diversidade cultural como ponto central e busca o diálogo, mas “sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes” (Tubino, 2005 apud Walsh, 2009, p. 21).

Essa perspectiva se baseia numa lógica do multiculturalismo neoliberal que reconhece e incorpora a diferença cultural ao mesmo tempo que a esvazia e despolitiza, portanto, neutraliza-se politicamente os grupos historicamente excluídos pelo benefício do controle do poder político e também o controle do debate étnico-cultural (Walsh, 2009; Zizek, 1998), o que é uma estratégia comum das

políticas públicas e educacionais sobretudo dos anos a partir dos anos 90 com a forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, realizando ajustes estruturais nesse sentido, mas sem pretensão de mudança radical (Walsh, 2009).

Assim, não há presença da noção de interculturalidade crítica no PME. Na verdade, o discurso do documento opera entre o multiculturalismo assimilacionista e o multiculturalismo diferencialista (Candau, 2023). No caso do assimilacionista, por não apresentar questionamento a cultura hegemônica e, inclusive, apagar subjetividades ao não trazer orientações que contemplem questões que interseccionam as identidades culturais, como por exemplo as questões de sexo, identidade de gênero e orientação sexual. Outro pagamento que se dá no PME, é a respeito das populações de migrantes presentes na cidade do Rio de Janeiro, suas línguas, discursos e expressões não estão contempladas dentro de um plano institucional de dez anos para a melhoria da educação municipal. No caso do diferencialista, a normativa enfatiza a diferença cultural e propõe espaço nas escolas para sua expressão cultural, mas promove uma visão estática e essencialista de cultura, o que pode perpetuar estereótipos culturais.

- **Deliberação CEE nº 372, de 01 de outubro de 2019 - Estabelece normas para o credenciamento de Escolas Bilíngues e Internacionais de Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.**

A Deliberação CEE nº 372/2019 funciona enquanto uma normativa em nível Estadual e embora regule o funcionamento de escolas bilíngues vinculadas ao sistema de ensino de Estado do Rio de Janeiro, e não municipal, não deixa de impactar indiretamente as escolas municipais, suas equipes pedagógicas e gestoras e também a comunidade escolar quanto a concepção de Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio e também na visão de interculturalidade, dado que estas estruturam essa modalidade educacional em âmbito Estadual, alcançando escolas bilíngues públicas estaduais e escolas bilíngues privadas operantes na cidade do Rio de Janeiro, ou seja, impactando na formação bilíngue de parte da população da capital fluminense.

A normativa posiciona-se como um importante marco legal para o campo da EB no Estado do Rio de Janeiro por ser um ato de credenciamento, ou seja, é a partir das diretrizes dessa Deliberação que escolas bilíngues serão autorizadas e chanceladas como “Escolas Bilíngues” ou, em outro caso, de “Escolas Internacionais” dentro do sistema estadual.

Logo no início, no preâmbulo da lei, o Conselho Estadual de Educação estabelece, enquanto premissa no âmbito das considerações: “a globalização e a impotência de uma perspectiva multicultural e multilíngue” (Rio de Janeiro - Estadual, 2019, p. 1). Nesse ponto observamos a questão da diversidade cultural, chamada aqui de multicultural, e a importância do multilinguismo, atrelados ao contexto da globalização. É sabido, conforme discutido anteriormente neste trabalho, que a globalização é um fator central na transformação das relações sociais, culturais, políticas e econômicas entre indivíduos, organizações e estados-nação, dado que a partir dela se intensifica o movimento de migrações transnacionais e diluição das fronteiras entre os países sobretudo no surgimento de novas tecnologias, impondo a convivência multicultural e multilinguística no mundo (Blommaert; Rampton, 2011; Megale, 2019; Megale; Liberali, 2016).

Entretanto, o estabelecimento da globalização não quer dizer que essas relações se dão de forma equânime, pelo contrário, perpetua-se a exclusão, exploração e marginalização de grupos sociais em favor do fortalecimento do capitalismo multinacional (Walsh, 2009; Santos; Lopes, 1997; Megale; Liberali, 2016).

Dessa forma, a normativa apresenta essa relação enquanto uma consideração central para o credenciamento de escolas bilíngue e escolas internacionais, mas não tenciona criticamente como a globalização que conhecemos, a favor das classes dominantes, por meio de organismos internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial) e de um discurso multicultural liberal/neoliberal (Moreira, 1999; Walsh, 2009) opera um projeto global de controle e homogeneização da escola e seu currículo, conseqüentemente da formação da sociedade. Essa falta de leitura crítica da Deliberação pode contribuir para uma visão superficial e conformada do processo de globalização o qual não somente contribuiu para relações de injustiça, mas também favoreceu espaços de luta e resistência, bem como a intensificação do debate internacional pela garantia de direitos (Moreira, 1999).

No Capítulo I, a normativa apresenta uma definição do que se entender por escola bilíngue e também um princípio geral:

Art. 1º A Escola Bilíngue usa o currículo brasileiro e é o **ambiente em que se falam duas línguas**, onde **ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais**, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado de componentes curriculares, de forma que **o aluno incorpore o novo código como segunda língua ao longo do tempo** (Rio de Janeiro, 2019, p. 1, grifo nosso).

Art. 3º A Escola Bilíngue deve ter como concepção: **manter a identidade cultural brasileira** e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 2, grifo nosso).

É importante destacar que embora o termo “bilíngue” se refira ao uso de duas línguas e em termos de modalidade educacional este é o cenário mais comum, ou seja, a instrução e trabalho pedagógico seja conduzido em um par linguístico, a Escola Bilíngue não necessariamente é um ambiente no qual somente duas línguas sejam faladas. Na verdade, duas línguas foram privilegiadas em detrimento de outras que possivelmente permeiam a comunidade escolar. Ainda assim, mesmo inserida numa comunidade falante de uma só língua, a EB numa perspectiva heteroglóssica deve considerar a diversidade de práticas linguísticas existente em um mesmo grupo etnolinguístico (García, 2009).

Desse modo, a crença marcada na definição de EB acima, parte de uma visão monoglóssica (García, 2009) que percebe as línguas somente na dimensão quando são “faladas”, em outras palavras, sujeitos bilíngues são aqueles que possuem algum nível de competência em uma das quatro habilidades linguísticas ou que possuem algum nível de controle nativo de uso dessas línguas, como pode ser entendido a partir do “Art. 3º” quando mencionada “a possibilidade do domínio da língua estrangeira” (Rio de Janeiro, 2019, p. 2, grifo nosso). Nesse trecho, a ideia que prevalece é o controle de uma língua “outra” que pertence a um país e falantes considerados nativos.

Com base em Bakhtin (1981) e Vygotsky (2009), a língua não se configura enquanto um objeto estático e imóvel a ser dominado, mas um conjunto de recursos discursivos que utilizamos para dar significado ao mundo, a língua é um produto

social e se (re)constrói na interação com o outro, é a expressão do pensamento. Desse modo, a língua enquanto produto social, é também uma construção social, histórica e cultural utilizada, muitas vezes, como ferramenta de poder e controle, como também na constituição do imaginário discursivo que sustenta a ideia de nacionalidade e identidade cultural (Hall, 2006), ou seja, a ideia de “nativo” é uma fantasia imaginada pela modernidade.

Contudo, na Deliberação CEE nº 372, as línguas são concebidas como sistemas independentes, estáticos e estáveis a serem “incorporados” ou como meros códigos a serem adicionados em uma lógica de primeira e segunda língua (García, 2009; Megale, 2018; 2019).

A partir disso, em consonância com García (2009) e Megale (2018; 2019), podemos afirmar que a normativa se baseia numa ideologia monoglóssica de bilinguismo e aponta para modelos de educação bilíngue aditivos, na ideia de que ser bilíngue é ser um indivíduo “duplo monolíngue” (Megale, 2018, p. 6) que possui controle nativo das duas línguas as quais são concebidas separadamente (García, 2009; Megale, 2018). Essa lógica vai de encontro à visão heteroglóssica e translíngue que adotamos enquanto constituintes de uma educação intercultural crítica, uma vez que se ignora os aspectos da multidiscursividade, multimodalidade e diversidade de repertórios línguísticos.

Desse modo, numa chave ideológica hetoglóssica-translíngue, os sujeitos recorrem a uma série de “recursos verbo-visuais disponíveis para maximizar a compreensão e a interlocução” (Liberali, 2019, p. 35), expressando-se na imbricação de suas línguas e a partir do seu repertório linguístico com fluidez e criatividade, assim, constitui sua subjetividade a partir de um paradigma completamente distinto de um sujeito monolíngue.

A ideia de cultura tal como aparece na frase “as línguas são vivenciadas por meio de experiências culturais” (Rio de Janeiro, 2019, p. 1), embora falte aprofundamento, não está equivocada. Afinal, a “educação realiza a cultura” e a “cultura é o conteúdo substancial da educação” (Forquin, 1993 *apud* Santos; Lopes, 1997, p. 36).

Entretanto, é importante salientar que para uma educação bilíngue intercultural significativa, as experiências culturais precisam romper com uma noção essencialista e cristalizada de cultura, diferentemente do que se apresenta no “Art.

3º” quando dito “manter a identidade cultural brasileira” e também no trecho destacado abaixo.

II- possuir um ambiente intercultural que favoreça a imersão na língua e nas Culturas Nacional e Estrangeira, para desenvolver as habilidades que levem os alunos a se apropriarem dos códigos e culturas, constituindo novos conhecimentos [...] (Rio de Janeiro, 2019, p. 2, grifo nosso)

O documento retoma a noção de cultura no trecho citado acima quando trata de “cultura nacional” e “cultura estrangeira”. Reiteramos que a noção de identidade e cultura nacional é uma invenção da modernidade sustentada por um conjunto de mitos, símbolos e significados discursivamente pensados para nos sentirmos vinculados e herdeiros de uma identidade cultural comum (Hall, 2006).

A normativa, como vemos pelo exemplo acima, também não leva em conta que a EB, ao favorecer o diálogo intercultural, deve considerar que a convivência entre diferentes matrizes culturais não se dá majoritariamente de forma harmônica, justa e equânime. Na verdade, com base em Maher (2007a), Candau (2013; 2016), Santos e Lopes (1997), compreendemos que estas bases culturais distintas estão em uma relação frequentemente conflitante, hierarquizada e de disputa.

Desse modo, a diferença cultural precisa não somente ser encarada como “vantagem pedagógica” (Candau, 2016, p. 805), mas também incorporada numa postura intercultural crítica que por meio de práticas pedagógicas possibilitem a participação e legitimação de vozes e saberes não hegemônicos e que a partir desse diálogo se construa coletivamente saberes compartilhados, rompendo com a ideia de “apropriação” dos códigos e culturas como explicitado na Deliberação.

Portanto, as práticas interculturais precisam ser planejadas com o objetivo de promover sistematicamente o diálogo entre sujeitos, saberes e práticas de modo que se negocie os sentidos e noções, desestabilizando o poder da cultura hegemônica e o redistribuindo com indivíduos e coletivos com vistas a justiça social e curricular.

Na linha das questões de organização curricular, destacamos da normativa os trechos a seguir:

[...] I- apresentar Matriz Curricular com carga horária, dias letivos e componentes curriculares que atendam aos preceitos da legislação vigente,

complementadas com a carga horária que contemple o ensino em Língua Estrangeira (L2) adotada, conforme esta Deliberação, especificando os caminhos e as estratégias para a efetivação do bilinguismo [...] (Rio de Janeiro, 2019, p. 2, grifo nosso).

[...] Art. 6º Para ser considerada Escola Bilíngue, além de atender aos requisitos contidos no artigo anterior, a unidade de ensino deverá: I- possuir, obrigatoriamente, componentes curriculares (e/ou) atividades na língua estrangeira adotada, de no mínimo duas horas diárias [...] (Rio de Janeiro, 2019, p. 2).

Os exemplos acima exemplificam como o documento, enquanto norma credenciadora do funcionamento de escolas bilíngues, trata da organização curricular, ou seja, limita-se a orientações de alocação de carga horária para a instrução em língua adicional. Além disso, não somente neste trecho, mas também no restante do documento, fica explícito que garantir a formação bilíngue, na perspectiva da Deliberação, se trata de garantir requisitos exclusivos para o ensino da língua adicional, como por exemplo a carga horária, a avaliação de proficiência e o professor para a língua adicional com certificação de proficiência.

Portanto, a política educacional citada aponta para uma EB fragmentada e materializada por um currículo compartimentalizado. Como se o ensino em língua portuguesa, a qual seria a língua majoritária (García, 2009), em um contexto de EB ocorresse de forma isolada ou sem interação com a língua adicional e que os sujeitos bilíngues, professores e estudantes, não construíssem sentidos e saberes na inter-relação entre suas línguas e matrizes culturais, o que já compreendemos enquanto equivocado no confronto teórico que fizemos logo acima. O papel e os saberes necessários do professor que ministra a instrução em língua portuguesa não ficam estabelecidos. Dessa forma, impõe-se uma visão monoglóssica e um bilinguismo aditivo, o foco está na adição de uma outra língua e mantém-se a visão cristalizada e compartimentalizada de língua e de cultura.

Embora garanta a instrução em duas línguas, ao tratar a carga horária em língua adicional como “complemento”, o documento dá a entender que o conhecimento construído nessa língua não é parte equitativamente integrante do currículo escolar. Para García (2009), a equidade linguística na EB não está relacionada necessariamente a uma distribuição “meio a meio” dos tempos de

instrução nas línguas envolvidas, mas em conferi-las respeito e status dentro do currículo.

O currículo e a matriz curricular para a EB, se pensado para promoção de uma formação intercultural e crítica, devem ser concebidos a partir de uma lógica desencapsulada (Liberali, 2019; Engeström, 2002). Uma vez que as práticas linguísticas e a construção de sentidos dos sujeitos bilíngues se dão na realidade, dentro e fora dos muros da escola, pela translinguagem e permitem novas formas “de ser, agir e se expressar em diferentes contextos sociais, culturais e políticos” (Liberali, 2019, p. 35), ignorar esse aspecto seria encapsular as aprendizagens, como corrobora Liberali (2019, p. 36):

essa postura translíngue, como apontam Sánchez, García e Solorza (2017), promove a colaboração entre conteúdos, línguas e pessoas em casa, na escola e na comunidade e permite compreender formas de repensar o modo de tratar os saberes e as maneiras de agir, ser e sentir para que se realize a desencapsulação curricular, derrubando barreiras impostas por uma visão homogênea e unificadora da realidade.

Em suma, a Deliberação CEE nº 372/2019 revela uma perspectiva de multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural (Candau, 2013), uma vez que enfatiza a diferença cultural e a ideia de manutenção da identidade nacional. Além disso, manifesta uma visão estática e cristalizada de cultura e expressão cultural, como se a EB formasse sujeitos biculturais que mantêm a sua identidade cultural e ao mesmo tempo se apropriam de uma outra língua e cultura. Não há qualquer consideração ao diálogo crítico entre diferentes matrizes culturais e juntamente com a valorização ou legitimação de línguas, práticas e saberes da comunidade escolar numa perspectiva de hibridização cultural.

6.2. Análise da Categoria 2 - Políticas curriculares: matriz curricular e currículos

6.2.1. Descrição dos dados documentais - Categoria 2

- **Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020 - Aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.**

A Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME-RJ) e publicada no Diário Oficial do Município em 30 de janeiro de 2020, aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A normativa fundamenta-se em um conjunto de dispositivos legais que orientam as políticas públicas educacionais no país: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o Plano Municipal de Educação (Lei nº 6.362/2018) e a Resolução CNE/CP nº 02/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento ressalta a importância dos princípios democráticos como fundamento das práticas educacionais e como eixo orientador de todo o processo de construção curricular. Nesse sentido, reconhece o caráter participativo e coletivo da elaboração do Currículo Carioca, conduzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) em um processo que envolveu profissionais de diferentes segmentos da rede municipal e representantes de instituições privadas de Educação Infantil. Essa construção colaborativa é apresentada como expressão da gestão democrática e da corresponsabilidade na formulação das políticas educacionais da cidade.

O Currículo Carioca é concebido como um documento aberto e dinâmico, passível de revisões e atualizações a partir das demandas apresentadas pelas unidades escolares. Essa característica indica a intenção de manter o currículo em permanente diálogo com as práticas pedagógicas e com as transformações sociais e culturais do território carioca.

No artigo 1º, a Deliberação aprova formalmente o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O artigo 2º atribui ao Conselho Municipal de Educação a responsabilidade de acompanhar o processo de implantação do currículo, de modo a subsidiar futuras alterações ou revisões que

possam vir a ser solicitadas pelas escolas. O parágrafo único desse artigo orienta que as instituições privadas de Educação Infantil também realizem adaptações em seus currículos, de acordo com as diretrizes da BNCC e com as normativas do próprio Conselho Municipal.

O artigo 3º determina que a Secretaria Municipal de Educação institua o Currículo Carioca por meio de ato normativo próprio, assegurando sua divulgação pública no portal eletrônico do Conselho Municipal de Educação, o que garante transparência e acessibilidade às informações. Já o artigo 4º define que a deliberação entra em vigor na data de sua publicação.

Em síntese, a Deliberação E/CME nº 37/2020 representa um marco regulatório na consolidação de um currículo municipal próprio, articulado à BNCC e às políticas educacionais nacionais, mas também atento às especificidades locais do Rio de Janeiro. O texto enfatiza a natureza normativa, democrática e flexível do Currículo Carioca, conferindo-lhe legitimidade institucional e caráter formativo no âmbito da rede pública municipal de ensino.

- **Matriz Curricular 2023/2024 - Resolução SME nº 417, de 29 de setembro de 2023 e Resolução SME nº 455, de 23 de maio de 2024 - Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências.**

Em linhas gerais, a Matriz Curricular da rede municipal se constitui enquanto um documento normativo que define os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias por segmento de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio), além da organização e estrutura de atendimento educacional oferecido pela secretaria municipal de educação por meio de sua rede de escolas públicas municipais, inclusive, no caso da SME-RJ, através de diferentes modalidades de escolas (bilíngues, cívico-militares, etc.). Ademais, toda Matriz Curricular, quer seja municipal ou estadual, deve seguir as diretrizes da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ou seja, funciona de modo a garantir que as escolas da rede municipal operem conforme as

diretrizes nacionais, ao mesmo tempo que dá cabo das necessidades locais e do projeto pedagógico de cada rede.

Dessa forma, os textos desse documento que foram emitidos em 2023 e 2024, os quais serão analisados nesta pesquisa, são semelhantes quase em totalidade e, quando comparados, revelam diferenças mínimas que não caberia descrevê-los e analisá-los separadamente. Por isso, conforme indicado anteriormente na seção **“5.3. Percursos e procedimentos de produção, coleta e seleção de dados”**, faremos a descrição e análise de ambos de forma conjunta.

A Resolução SME nº 417, de 29 de setembro de 2023, e a Resolução SME nº 455, de 23 de maio de 2024, ambas publicadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), dispõem sobre a Matriz Curricular da Educação Básica das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para os anos de 2013 e de 2014. Em termos de pressupostos legais, apresentados no preâmbulo das normativas, ambos são emitidos com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Municipal de Educação (Lei nº 6.362/2018) e na Deliberação E/CME nº 37/2020, que aprovou o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As normativas também levam em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as especificidades do Sistema Municipal de Ensino.

Nesse âmbito, ainda no preâmbulo, destacam-se, nas resoluções, a menção feita à Lei Federal nº 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos escolares em todo território nacional, como também a menção feita ao Decreto nº 31.187/2009 que cria o Programa Rio Criança Global na SME-RJ. Nessa mesma seção, as normativas diferem-se somente ao se basearem em diferentes Portarias E/SUBEX - E/SUBE as quais dispõem sobre a organização do quadro de horários e regras de alocação de professores e outros servidores nas unidades escolares. Assim, a resolução de 2023 refere-se à Portaria publicada em 2022 e a resolução de 2024 refere-se à Portaria publicada nesse mesmo ano.

Em seguida, ambas apresentam a organização de segmentos (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos etc.) e atendimento do Sistema Municipal de Ensino, assim como a divisão de etapas e modalidades de ensino por faixa-etária. Ainda nesse campo da organização das modalidades e atendimento da

SME-RJ, na “Seção III - Das Unidades Vocacionadas” são apresentados tipos de unidades escolares com finalidades específicas, como, por exemplo: “Escola do Programa Bilíngue”, “Escola Cívico-Militar”, “Ginásio Educacional Olímpico”, etc.

As duas resoluções também reafirmam a presença obrigatória da Língua Inglesa como componente curricular a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, conforme previsto no Currículo Carioca (na seção “Língua Inglesa”), além de preverem a possibilidade de inserção de outras línguas adicionais em projetos pedagógicos ou programas específicos — como as unidades do Programa Bilíngue. Essa disposição reforça a política linguística em curso na rede municipal, iniciada com o Programa Rio Criança Global (Decreto nº 31.187/2009), e consolidada nas escolas denominadas “unidades vocacionadas”.

Em termos de organização curricular da rede, as resoluções apresentam, em seus anexos, as áreas de conhecimento, os componentes curriculares obrigatórios e a distribuição da carga horária semanal para cada segmento da Educação Básica (Educação Infantil, EFAI e EFAF). Estruturam a Matriz Curricular da Rede Pública Municipal em consonância com o Currículo Carioca e a BNCC, enfatizando a necessidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a valorização de aprendizagens que contemplem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Em ambas, fica estabelecido que os currículos escolares devem promover o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para a formação integral dos estudantes, considerando os contextos socioculturais do território carioca.

Os documentos apresentam também a organização dos tempos (carga horária representada em quantidade de aulas) e espaços escolares, assegurando a ampliação da jornada escolar em unidades que ofertam tempo integral, conforme políticas próprias do município. As unidades escolares que ofertam essa modalidade, devem contemplar atividades diversificadas de natureza artística, desportiva, científica e cultural, respeitando o perfil e as demandas das comunidades escolares.

Ambas as resoluções mantêm a organização da jornada escolar em tempo parcial e integral, com horários flexíveis conforme avaliação conjunta das escolas e das CREs, e reafirmam a obrigatoriedade de cumprimento da carga horária mínima anual e da frequência às Atividades Pedagógicas Complementares pelos professores. Contudo, a versão de 2024 inova ao definir, de modo mais prescritivo,

os dias e tempos semanais destinados à formação continuada e à colaboração entre docentes de mesmo componente curricular ou segmento de ensino, tornando essa prática parte estruturante da rotina pedagógica.

No Anexo I de ambas, apresenta-se o detalhamento da Matriz Curricular da Educação Básica, organizada em tabelas que indicam os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias. Na Educação Infantil, a matriz está centrada nos campos de experiência, conforme a BNCC, garantindo o trabalho pedagógico por meio de interações e brincadeiras. Quanto ao Programa Bilíngue na EI, os documentos apenas a enquadra na modalidade de Pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade) em Tempo Integral (7h ou 8h horas diárias a depender da unidade escolar) e determina a carga horária de 15 horas semanais para o ensino em Língua Adicional (Inglês, Espanhol, Francês ou Alemão).

No Ensino Fundamental, as duas versões da Matriz Curricular se organizam em cinco áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso — e indica os componentes específicos de cada uma, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Quanto ao Programa Bilíngue no EFAI, apresenta-se a Matriz Curricular com os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias por ano/série de ensino para cada configuração linguística do programa bilíngue (ex.: Programa Bilíngue - Língua Inglesa), veja o exemplo abaixo, o qual se aplica para as versões de 2023 e 2024:

Figura 12 - Matriz Curricular 2023 para Programa Bilíngue EFAI - Língua Inglesa

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO INTEGRAL (7h)						
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA INGLESA						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º/5º	6º ano Carioca	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	-	1	1
PARTE DIVERSIFICADA						
Roda de Leitura em Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (**) em Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (**) em Língua Inglesa	1	1	1	1	-	1
Projetos Integradores em Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a unidade escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

Obs. 1: Os 8 (oito) tempos dos componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Inglesa, em Língua Inglesa, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Inglesa não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Roda de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

Fonte: Print Screen da Resolução SME nº 417/2023, 2025

O mesmo quadro é apresentado para as unidades escolares que adotam espanhol, francês, alemão e mandarim. Destacamos no quadro como um todo e nas observações da legenda, o tratamento do Programa Bilíngue limitado ao ensino da língua adicional e na garantia de carga horária ministrada nesta língua para que se concretize a tal educação bilíngue. Na “observação 2”, presente em todos esses quadros, indica-se que no caso de não disponibilidade do professor da língua adicional para ministrar algum dos componentes da “Parte Diversificada” da matriz curricular, estes podem ser ministrados em Língua Portuguesa, ou seja, não existe garantia exata de carga horária e o tempo de trabalho pedagógico em língua adicional depende da disponibilidade de carga horária de seus respectivos professores. Algo diferenciado, nas duas resoluções, na matriz para as escolas bilíngues em português-mandarim tanto no EFAI quanto no EFAF, é que esta conta com 1 (um) componente curricular, entre os 5 (cinco), ministrado em língua inglesa.

A Matriz Curricular elaborada para o Programa Bilíngue no EFAF é bastante similar à do EFAI, diferencia-se pelo acréscimo de mais 1 (uma) hora semanal do componente “Projeto de Vida” e da renomeação de “roda de leitura” para círculo de leitura”, conforme o exemplo a seguir o qual se aplica para ambas as resoluções:

Figura 13 - Matriz Curricular 2023 para Programa Bilíngue EFAF - Língua Francesa

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA FRANCESA				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura em Língua Francesa	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Francesa	2	2	2	2
Eletiva em Língua Francesa	2	2	2	2
Projetos Integradores em Língua Francesa	2	2	2	2
Projeto de Vida	1	1	1	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada, excetuando Projeto de Vida, devem ser ministrados pelo professor de Língua Francesa, em Língua Francesa, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Francesa não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletiva.

Fonte: Print Screen da Resolução SME nº 417/2023, 2025

Por fim, as resoluções apresentam a listagem das unidades vocacionadas, dividindo a lista das escolas bilíngues municipais pelo par linguístico (português-alemão, português-espanhol, etc.) e indicando os segmentos (Pré-escola, EFAI e EFAF.) atendidos por cada unidade escolar.

Em síntese, as Resoluções SME nº 417/2023 e nº 455/2024 expressam a continuidade de uma política curricular municipal que busca garantir coerência entre as diretrizes nacionais (BNCC) e as especificidades locais do Rio de Janeiro. Enquanto a primeira consolida a matriz curricular em conformidade com o Currículo Carioca, a segunda atualiza e aprofunda os dispositivos organizacionais e formativos, ampliando o detalhamento das práticas pedagógicas, da gestão do tempo escolar e da formação docente. Ambas reafirmam a centralidade da política curricular como instrumento de organização da rede e de sustentação da proposta pedagógica municipal.

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que constitui a política curricular comum de Estado. Dessa forma, define as aprendizagens, denominadas de essenciais, que todos os estudantes da Educação Básica brasileira devem desenvolver, orientando a elaboração de currículos e propostas pedagógicas das redes e escolas no país, tanto públicas quanto privadas. Foi instituída para Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e para o Ensino Médio pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, ambas homologadas pelo MEC.

Em termos de finalidade, o texto afirma que a normativa busca promover equidade e coerência nacional ao estabelecer um conjunto orgânico e progressivo de competências e habilidades, que deve ser respeitado pelos sistemas de ensino, públicos e privados, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Serve, portanto, como referência nacional para a construção/revisão dos currículos locais e para a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

A BNCC estrutura-se por etapas. Na Educação Infantil, organiza-se nos Campos de Experiência (como “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”), com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento adequados às faixas etárias. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a organização é por áreas do conhecimento e componentes curriculares (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), detalhadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Transversalmente, a BNCC explicita 10 competências gerais para a Educação Básica, que integram dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas, culturais e tecnológicas, orientando o desenvolvimento integral do estudante. Além disso, prevê a abordagem de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) — como direitos humanos, diversidade, cidadania digital, meio ambiente —, articulados às áreas e componentes para fortalecer a contextualização curricular.

No Ensino Fundamental, cada componente apresenta habilidades codificadas (por exemplo, EF15LP01, EF06MA06), que explicitam o que o estudante deve saber e ser capaz de fazer ao final de cada ano/segmento. Segundo a normativa, esse detalhamento favorece o planejamento, a avaliação formativa e a progressão das

aprendizagens, preservando, porém, a autonomia das redes e escolas para contextualizar e complementar o currículo.

Para o Ensino Médio, a BNCC define a Formação Geral Básica (referência comum e obrigatória vinculada às áreas do conhecimento) e se articula aos itinerários formativos, que aprofundam estudos e permitem escolhas alinhadas ao chamado projeto de vida do estudante. As redes e escolas devem tomar a BNCC do Ensino Médio como referência na (re)construção curricular, observando a integração entre áreas, a interdisciplinaridade e o protagonismo juvenil.

Do ponto de vista político-pedagógico, conforme o documento da normativa, a BNCC não é currículo pronto, mas a base para formulação de currículos. Então, cabe aos sistemas e às escolas desdobrá-la em currículos e materiais didáticos, definindo abordagens pedagógicas, sequências e avaliações em coerência com as realidades locais. Essa relação entre base nacional e currículos locais foi consolidada nas Resoluções CNE/CP que instituem sua implantação, garantindo compatibilização com LDBEN, DCNs e avaliações educacionais.

Em síntese, a BNCC visa oferecer uma visão geral e comum das aprendizagens essenciais por etapa, articulando competências gerais às habilidades específicas por componente (no EF) e à Formação Geral Básica (no EM). Sua organização tem como objetivo fornecer os parâmetros fundamentais para que redes e escolas construam currículos mais coerentes, comparáveis e orientados a resultados de aprendizagem, preservando espaço para diversidade regional e projetos pedagógicos próprios.

- **Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**

O Currículo Carioca, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, aprovado pela Deliberação E/CME nº 37/2020, embora disponível no site da Secretaria Municipal de Educação, não é de fácil localização nas diferentes seções e subseções deste ambiente virtual. É preciso digitar o termo “currículo” no buscador do site para encontrá-lo dentre os resultados dessa busca. Na página do site dedicada ao currículo, encontram-se os *hiperlinks* que nos levam aos documentos curriculares que estão organizados da seguinte forma: para a Educação Infantil, há um *hiperlink* único que direciona o usuário ao arquivo do

documento correspondente, o qual foi elaborado em formato de *slides* e convertido para o formato *pdf*; para o Ensino Fundamental, existem *hiperlinks* para cada componente curricular, ou seja, não é um documento unificado e também são formatados em *slides* e convertidos em *pdf*.

Quanto ao Currículo Carioca da Educação Infantil (SME-RJ, 2020), este orienta a prática pedagógica nas creches, pré-escolas e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) da rede municipal da capital fluminense. Logo no início, o documento apresenta seu caráter democrático e contextualizado, uma vez que é concebido como resultado de discussões e formações conduzidas entre as equipes pedagógicas da rede e estabelece diálogo com as práticas já existentes na Educação Infantil municipal. Ademais, destaca a prevalência da autonomia de cada unidade escolar na elaboração de suas propostas político-pedagógicas em interação com a comunidade escolar. Aponta para a importância do papel desenvolvido pela equipe escolar juntamente com as famílias na formação das crianças, reconhecendo estas como sujeitos de direitos e protagonistas em todos os processos.

Em seguida, apresenta os marcos legais (Constituição Federal de 1988, LDBEN, DCNEI, ECA, BNCC e outras normativas de nível municipal) que constituem o Currículo Carioca da EI. Logo após, é descrito o histórico e trajetória local da educação infantil no Rio, situando objetivos pedagógicos, direitos de aprendizagem e a importância do trabalho intersetorial na primeira infância.

A organização curricular toma as interações e a brincadeira como eixos e adota os cinco “Campos de Experiências” da BNCC (Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Cada campo articula experiências das crianças com conhecimentos culturais, científicos e artísticos, garantindo os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O documento detalha objetivos por agrupamento — Berçário, Maternal e Pré-escola — e os desdobra em “objetivos interligados”, acompanhados de sugestões práticas na seção “De educador para educador”. Exemplos incluem propostas de leitura, jogos cantados, exploração de materiais e do ambiente, produção artística e investigação do mundo social e natural, sempre considerando tempos, espaços e materiais acessíveis. Há diretrizes para o planejamento

institucional: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico Anual (PPA) devem refletir o contexto da unidade e a participação da comunidade. A avaliação é processual, formativa e não classificatória, visando acompanhar desenvolvimento e orientar (re)planejamentos.

Por fim, o texto aborda transições (casa-creche, entre turmas e para o 1º ano), inclusão e acessibilidade (parceria com o IHA), e a valorização de experiências culturais da cidade (passeios, exposições, horta, culinária). Em conjunto, oferece visão prática e contextualizada do que ensinar, como organizar o trabalho pedagógico e como documentar aprendizagens na educação infantil carioca.

Entretanto, não há referência alguma ao Programa Bilíngue da SME-RJ ou ao campo da Educação Bilíngue e suas especificidades. O termo “bilíngue” é encontrado somente na legenda de uma foto na qual aparecem crianças em uma saída pedagógica, indicando o nome da escola, nesse caso, uma das escolas bilíngues da rede. O documento enfatiza o desenvolvimento da língua portuguesa e a imersão na cultura escrita como eixos de linguagem (escuta, fala, leitura de textos, gêneros e usos sociais da escrita), em alinhamento à BNCC, mas sem apresentar caminhos de articulação para o ensino em duas línguas, ou mesmo diretrizes específicas para a Educação Bilíngue Pública ofertada na Educação Infantil da SME-RJ.

Já o Currículo do Ensino Fundamental é apresentado de forma compartimentalizada, são arquivos únicos para cada componente curricular cujos hiperlinks estão agrupados pela sua respectiva área do conhecimento conforme a BNCC, como exemplificado na Figura X localizada na seção “5.3. Percursos e procedimentos de produção, coleta e seleção de dados” desta dissertação.

Para cada componente curricular, existe um texto inicial que firma as bases conceituais que sustentarão o ensino-aprendizagem do respectivo componente, ao mesmo tempo que mostra o seu alinhamento com a BNCC. Esse texto que antecede a apresentação dos objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades, é apresentado com formas e contornos completamente diferentes para cada componente curricular. Ou seja, para alguns componentes, como por exemplo “Língua Portuguesa” e “Geografia”, há um grande aprofundamento conceitual e contextualização do ensino desse componente no âmbito da rede municipal, apresentando detalhadamente as perspectivas da rede a respeito da disciplina. Já

em outros, como por exemplo “Ciências” e “Matemática”, os textos são objetivos e não contextualizam o componente curricular no âmbito da rede. Mesmo a articulação com os fundamentos legais, quer sejam da BNCC ou LDBEN, oscilam na profundidade do tratamento quanto aos aspectos legais do ensino de cada componente.

Ainda a respeito da seção introdutória e de contextualização de cada documento, é importante apontar que diferentemente da versão para a Educação Infantil, não há uma descrição da trajetória que levou a composição do currículo para o Ensino Fundamental, nem indica interlocução com as práticas pedagógicas já existentes nas unidades escolares.

Em todos os documentos do chamado Currículo Carioca do Ensino Fundamental, apresenta-se, após o texto introdutório, o quadro ou tabela contendo as unidades temáticas ou práticas de linguagem (no caso dos componentes de ensino de língua), as habilidades e os objetos de conhecimento para cada ano/série de ensino (do 1º ano ao 9º ano) ou por agrupamentos de séries/anos (por exemplo: 1º e 2º ano e 3º, 4º e 5º ano) no caso de “Educação Física”, “Música”, “Artes Cênicas” e “Artes Visuais.

Para finalizar, é preciso destacar dois elementos importantes nos quadros de “conteúdos e habilidades” elaborados para o Currículo Carioca, todos eles apresentam uma coluna que indica e determina em quais bimestres aquela habilidade deve ser mobilizada no desenvolvimento do currículo, o que determina o planejamento e a execução do trabalho pedagógico. Outro elemento destacável, é o fato de que as habilidades determinadas nos quadros não estão descritas de forma idêntica às contidas na BNCC para o mesmo componente e no mesmo ano/série, nem mesmo contém os códigos das habilidades como feito na Base. Ou seja, as habilidades do Currículo Carioca se baseiam na BNCC, mas foram interpretadas e ajustadas para a composição do currículo local, mas não necessariamente contextualizadas.

6.2.2. Análise do conteúdo - Categoria 2

- **Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020 - Aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.**

A Deliberação E/CME nº 37/2020 é um importante marco legal na trajetória das políticas curriculares para a educação pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro por legitimar o Currículo Carioca o qual se constitui enquanto política curricular orientadora das práticas pedagógicas das unidades escolares do município.

Destacamos que o Programa Bilíngue da SME-RJ implantado em 2013 enquanto um desdobramento do Programa Rio Criança Global estabelecido em 2009 antecede o estabelecimento do Currículo Carioca pela Deliberação E/CME nº 37/2020. Esta última, em seu preâmbulo, não indica enquanto “consideração” ou premissa nem o Decreto nº 31187/2009 (estabelece a criação do Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação) e nem o Parecer “N” nº 01/2018 (aprova o funcionamento de escolas bilíngues na rede pública da SME-RJ, este último não somente legitima a EBP na cidade do Rio de Janeiro como também estabelece seus primeiros conceitos, princípios e diretrizes.

Apontamos esse dado no intuito de chamar atenção para o fato de que embora a EBP fosse uma realidade na rede municipal desde 2013, essa modalidade educacional e os dispositivos legais que a legitimam são ignorados num documento que autoriza a implementação do currículo municipal, ou seja, do projeto formativo a ser materializado nas unidades escolares.

O fato de que nesta normativa não se apresente nenhuma menção a EBP revela um problema grave de política curricular por parte do governo municipal, uma vez que uma modalidade de ensino que mobilize e faça dialogar conhecimentos, saberes, expressões culturais e práticas linguísticas e pedagógicas em duas ou mais línguas demandaria orientações curriculares específicas, não para destacá-la e segregá-la das demais escolas da rede municipal, mas para fortalecê-la, orientar seus docentes, estabelecer um projeto formativo e garantir uma EBP de qualidade para todas as unidades escolares bilíngues.

Ao se omitir em definir diretrizes curriculares para a Educação Bilíngue Pública, a SME-RJ não cria um vácuo neutro. O poder público ativamente permite que a concepção dominante de EB — aquela do mercado, do "cidadão global"

abstrato e assimilado — preencha esse espaço, contribuindo para que educadores e educandos assimilem e reproduzam a cultura hegemônica e o *status quo* econômico, político e cultural das classes dominantes seja mantido (APPLE, 2002; 2006) o que enfraquece o papel transformador que a EBP pode exercer na comunidade na qual está inserida.

Na linha de pensamento de Casali (2014; 2018), acreditamos que a educação não é um serviço, mas um direito inalienável. A omissão do poder público em prover uma política curricular robusta, crítica e contextualizada é uma violação desse direito. É o Estado falhando ativamente em seu dever de garantir uma educação que emancipe o sujeito. Assim, a ausência de uma política curricular crítica é, portanto, a presença de uma política cultural assimilacionista.

- **Matriz Curricular 2023/2024 - Resolução SME nº 417, de 29 de setembro de 2023 e Resolução SME nº 455, de 23 de maio de 2024 - Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências.**

As duas resoluções dispõem sobre a Matriz Curricular da rede pública municipal, portanto, funcionam como atos anuais de operacionalização do Currículo Carioca (Deliberação E/CME nº 37/2020) em consonância com a BNCC e a LDBEN (Lei 9.394/1996). Ambas, como típico desse modelo de documento oficial, apresentam um teor prescritivo e organizacional, determinando tempos escolares, cargas horárias e componentes curriculares, etapas e modalidades, alocação de tempo docente para formação e planejamento, etc.

As normativas operam em dois movimentos: por um lado, há uma preocupação com a governança, o que implica na clareza de responsabilidades e garantias ao corpo docente (como, por exemplo, o tempo de formação em serviço e horas de planejamento), essa é uma dimensão necessária para a gestão educacional em rede, sobretudo para garantia de direitos legais dos docentes e também de direitos educacionais dos estudantes; por outro lado, revela a tecnificação do cotidiano (horários, blocos, cargas horárias determinadas, etc.) que estabelece uma série de determinações para o funcionamento das escolas sem

participação e diálogo com as necessidades e vozes locais, contribuindo para que a gestão educacional seja realizada unilateralmente e pode transformar a vivência escolar em rotinas administradas e burocráticas (Apple, 2002; 2006).

Para Apple (2002; 2006), a busca por eficiência, uma virtude burocrática central, pode ser prejudicial à educação. Enquanto a burocracia tende a "desumanizar" e limitar o trabalho pedagógico, a educação deveria visar a ampliação e humanização. Ademais, a burocracia nas escolas funciona como um sistema de controle ideológico que a partir das regras administrativas, procedimentos padronizados e estruturas hierárquicas ensinam, implicitamente, valores como obediência, conformidade e respeito à autoridade. Esse currículo oculto desmobiliza e desarticula a construção do pensamento crítico, autonomia e agência tanto de estudantes quanto de docentes, ou seja, elimina-se a possibilidade de insurgência. A ênfase na eficiência e na gestão prevalece sobre a pedagogia transformadora (Apple, 2002; 2006; Freire, 2023).

Com base em Apple (2002; 2006), Freire (2023) e Megale (2020), podemos afirmar que a ênfase na forma (tempos, blocos, reuniões etc.) sem explicitar o conteúdo crítico e protejo formativo para a interculturalidade no contexto de EB, desloca o foco da práxis para a burocracia, controle e tecnificação. Em consonância com Saviani (2011), apontamos que "boa organização" não substitui projeto pedagógico, portanto, sem conteúdo e finalidades explicitadas, o arranjo vira meio sem fim.

Nas duas resoluções, interculturalidade e bilinguismo aparecem indiretamente, via fundamentação legal (Currículo Carioca, BNCC, Lei nº 10.639/2003), menção às línguas adicionais (nas matrizes curriculares de cada par linguístico das escolas bilíngues) e as escolas bilíngues no campo das unidades vocacionadas. Contudo, não há diretrizes curriculares específicas, indicadores de qualidade, orientação para a contextualização e integração curricular para a Educação Bilíngue Pública, no sentido da integração curricular, formação docente específica, materiais e dispositivos de manutenção da qualidade da EB. O multiculturalismo é reconhecido indiretamente por meio de sua fundamentação legal, mas é um eixo central da organização curricular para as unidades escolares. Portanto, trata-se de um

Do ponto de vista de García (2009), programas bilíngues robustos não estão relacionados necessariamente com a quantidade de horas em língua adicional, mas

sim com a existência de uma arquitetura pedagógica e um suporte institucional que garantam a adição de uma língua sem a subtração da outra, promovendo o bilinguismo de forma equitativa. Da mesma forma, Megale (2019) também advoga diretrizes claras para além de uma língua adicional na carga horária curricular, sob pena da escola permanecer no plano monolíngue com aparência de bilíngue.

Entretanto, as resoluções aqui analisadas administram tempos e pessoas, mas não curricularizam a interculturalidade e o bilinguismo como projeto formativo. O resultado prático é a vulnerabilidade da EBP da capital fluminense, que depende do esforço local e da boa vontade das equipes docentes, sem garantias de continuidade e equidade por parte do poder público municipal.

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Diante de uma pesquisa que busca compreender como a interculturalidade é tratada nas políticas educacionais que legitimam a Educação Bilíngue Pública da SME-RJ, faz-se necessário, enquanto um exercício primário, discutir como este tema se apresenta na Base Nacional Comum Curricular, a política curricular nacional vigente operada enquanto norma curricular obrigatória da educação básica brasileira (Brasil, 2018). Esse exercício se legitima uma vez que a BNCC, estabelecida pela Lei 13.415/2017⁴⁰, altera e incorpora-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴¹ (LDBEN, Lei 9.394/1996) e esta última constitui a base legal do Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 6.362/2018) da Prefeitura do Rio e então, posteriormente, ambas as leis federais servirão de fundamento para as políticas educacionais estabelecidas pela SME-RJ, inclusive das normativas a serem analisadas nesta pesquisa, como o Currículo Carioca e a Matriz Curricular do município.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular se constitui enquanto

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

⁴⁰ A lei mencionada altera a Lei 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L_Lei/L13415.htm#art2. Acesso em: 02 maio 2025.

⁴¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2025.

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

A citação acima retirada diretamente do texto de introdução da BNCC evidencia o seu caráter prescritivo e supostamente garantidor de acesso a conhecimentos e saberes ditos essenciais para todos os alunos e todas as alunas das redes pública e privada do Brasil. Portanto, trata-se de uma referência obrigatória para a formulação dos currículos das redes de ensino e suas escolas em todo território nacional, para a avaliação da aprendizagem, para a formação de professores e para a elaboração de materiais didáticos, operando como “balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2018, p. 8).

Dessa forma, as políticas educacionais que fundamentam a EBP do município do Rio de Janeiro não se constroem de maneira isolada, mas em estreita relação com a política curricular nacional, que funciona como horizonte regulador e legitimador das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas no âmbito municipal, como aponta Simas *et. al.* (2023). Conseqüentemente, a forma como a BNCC trata a questão da interculturalidade impacta diretamente o modo como os programas bilíngues locais reconhecem — ou deixam de reconhecer — as múltiplas culturas, identidades e línguas que compõem o espaço escolar.

Portanto, discutir como a interculturalidade se apresenta na BNCC não se trata apenas de uma etapa descritiva do presente estudo, mas de um exercício necessário de contextualização crítica no intuito de evidenciar as tensões entre o discurso oficial de valorização da diversidade cultural e/ou interculturalidade e a materialização desse princípio nas políticas educacionais locais.

Dado o exposto, iniciaremos aqui essa discussão pelo texto introdutório da base (BNCC) o qual afirma sua conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) o qual tem como parte de suas diretrizes: a “superação das

desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade” (Brasil, 2014). Além disso, apresenta também como premissa o seu compromisso com a “formação humana integral” e a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7), bem como enfatiza seu papel fundamental para superação de desigualdades e equalização do acesso e permanência na escola. Ainda na sua introdução, estabelece o que denomina de “competências⁴² gerais” as quais devem ser asseguradas ao longo de toda Educação Básica, das quais, dentre as dez, destacamos as seguintes:

“1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

⁴² O termo competência é definido na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Embora tenha como premissa a valorização e o respeito da diversidade cultural, social, étnica, e linguística presente nas sociedades, a BNCC até esse ponto limita-se ao reconhecimento, valorização e respeito da diversidade cultural e dá indicações de interculturalidade ao apontar para a necessidade de diálogo e “entendimento mútuo” (*ibidem*, 2018, p. 9). Entretanto, não apresenta um ponto de vista crítico e político de interculturalidade ao não estabelecer, nas “competências gerais”, uma competência intercultural e crítica que aponte caminhos para a “desubalternização” de grupos sociais e culturais sistematicamente oprimidos na história do país, como também questione as estruturas de poder que geram a hierarquização de saberes, conhecimentos e culturas.

Ainda na sua introdução, percebemos uma contradição entre um discurso multicultural e valorizador da diversidade cultural em contraste com um discurso que ao definir o que é “essencial” e “comum” para todos os estudantes, reproduz o papel histórico da escola de “homogeneização e assimilação cultural” (Santos; Lopes, 1997, p. 36). Assim, a universalização do currículo e a ideia de currículo e conhecimento comum, mesmo com a parte diversificada-local, pode ser interpretada como uma tentativa de homogeneização do conhecimento, que ignora as particularidades e os saberes locais, que são historicamente deslegitimados.

Nessa direção, Apple (2003) problematiza a centralização curricular como estratégia de controle ideológico, afirmando que políticas como a padronização de conteúdos “expressam relações de poder que beneficiam determinados grupos sociais em detrimento de outros” (Apple, 2003, p. 42). Assim, a BNCC, ao propor aprendizagens essenciais únicas para todo o território nacional, tende a reduzir a potência emancipatória do currículo local e pode acabar perpetuando o capital cultural da classe dominante (Apple, 2002; 2006).

Na sequência, o documento faz outras menções diretas à diversidade e à inclusão, afirmando que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14). Além disso, ao reconhecer a necessidade de superação das desigualdades históricas, cita especificamente grupos como “os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 16). Entretanto, o texto continua a limitar-se ao “considerar” e “respeitar”, menciona o foco na equidade e na reversão ou superação de exclusões históricas,

mas não há uma intencionalidade ou proposição político-crítica, mantém-se um tom apolítico que não questiona ou propõe-se a desestabilizar as estruturas de poder político, epistemológico, social, econômico e cultural. Na verdade, o foco curricular da base parece estar no desenvolvimento de competências e habilidades, na resolução de problemas demandados pela agenda de organismos internacionais e na educação para o mercado de trabalho⁴³.

Na seção intitulada "Base Nacional Comum Curricular e currículos", a BNCC utiliza o termo "intercultural" de forma mais explícita. Ao tratar da Educação Escolar Indígena, o documento menciona a necessidade de se "construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues" (Brasil, 2018, p. 17). Essa passagem, circunscrita a uma modalidade específica de ensino, embora demonstre uma intenção de garantir uma educação intercultural indígena, expressa o que Candau (2013) denomina de "monoculturalismo plural" ou multiculturalismo diferencialista", ou seja, enfatiza a diferença e garantia de espaços próprios e específicos para expressão cultural de determinado grupo, promovendo uma visão estática e essencialista de cultura e tende a formação de "*apartheid sociocultural*" (Candau, 2013, p. 22). Afinal, a ancestralidade, a cultura, os saberes e conhecimentos e as línguas indígenas atravessam profundamente as diversas identidades culturais e subjetividades presentes em todos nós chamados brasileiros. Sendo assim, os saberes, culturas e línguas indígenas não deveriam compor a parte comum de um currículo nacional? Entretanto, estes são considerados locais e específicos de um grupo sociocultural.

Ao longo de todo o documento, sobretudo nas seções dedicadas às áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, os termos "intercultural" ou "interculturalidade" são utilizados para dar ênfase e estabelecer o compromisso educacional da base com o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade cultural.

O texto da BNCC definitivamente empenha-se em destacar a relação do componente curricular e seus saberes com a dimensão da interculturalidade, mesmo que numa perspectiva muitas vezes acrítica e apolítica. Destaca-se na seção que trata do componente curricular "Língua Inglesa", o qual é obrigatório

⁴³ Não faremos neste exercício de contextualização crítica a problematização da pedagogia das competências e da lógica liberal por trás da ideia de currículo comum frente à Pedagogia Crítica que fundamenta este trabalho, uma vez que o nosso foco nessa seção é discutir como o aspecto da interculturalidade está apresentado na BNCC.

somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais até o Ensino Médio. Cabe aqui frisar que o ensino dessa língua alvo, tal como se apresenta na BNCC, não a coloca como língua adicional ou língua de instrução que será meio para a aprendizagem de outros componentes curriculares, ou seja, não se trata do ensino de língua adicional na modalidade de educação bilíngue. Ao falar do ensino da língua inglesa, a base afirma que

o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242)

No trecho acima, embora aponte para uma visão crítica do ensino de língua inglesa ao desvinculá-la como propriedade de países hegemônicos (como, por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra) ou de uma certa cultura, ou comunidade específica, reproduz a ideia de que o reconhecimento e respeito às diferenças são suficientes para a promoção de uma educação intercultural. Como vimos em Maher (2007) e em Megale (2019), a interculturalidade exige um diálogo crítico e político no qual o poder precisa ser negociado e desestabilizado para a construção de relações equânimes e, no âmbito do currículo, exige um planejamento intencional e sistemático.

Para o componente curricular “Língua Inglesa” no Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), foi criado um “eixo” dedicado a dimensão da interculturalidade com unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem específicos e desenhados para ensinar e avaliar tal aspecto:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de

constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (Brasil, 2018, p. 245).

Esse trecho citado acima deve ser destacado por trazer uma perspectiva do conceito de cultura como algo que não é estático e cristalizado, o que difere de outras seções da normativa curricular. A perspectiva de identidades culturais também se amplia e se aproxima de uma lógica pós-estruturalista e pós-moderna como trabalhada por Stuart Hall (2006). Além disso, alguns dos objetivos de aprendizagem indicam a necessidade de avaliação e problematização no uso da língua inglesa ao redor do mundo, o que é uma ideia bastante promissora se pensarmos em desenvolver um planejamento para uma educação linguística intercultural. Na etapa do Ensino Médio, o texto introdutório da área “Linguagem e suas Tecnologias” reafirma a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, como também a visão crítica ao reafirmá-la como língua franca e indicar a reflexão crítica do uso abrangente dessa língua alvo, suas variações e impactos no mundo atual. Entretanto, em comparação com a sistematização feita para o EFAF⁴⁴, o texto esvazia-se ao limitar-se a competências da área em uma lógica mais abrangente e pragmática. No quadro-resumo comparativo abaixo veremos outros trechos destacados do documento da base em confronto analítico a partir das bases epistemológicas que fundamentam nossa pesquisa.

Quadro 15 - A BNCC e a interculturalidade

Quadro-resumo comparativo: a interculturalidade na BNCC e a interculturalidade e pedagogia críticas	
Trecho da BNCC que aponta para a	Análise resumida a partir de uma visão

⁴⁴ A sigla refere-se ao Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF)

interculturalidade ou a diversidade cultural	crítica:
<p>“A BNCC é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 8).</p>	<p>Reconhecimento discursivo da justiça social e inclusão. Porém, como lembra Freire (2023), educação só é libertadora se problematizar estruturas de opressão. A BNCC formula metas universais, mas pouco problematiza desigualdades estruturais.</p>
<p>“Os currículos [...] devem ter base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2018, p. 12).</p>	<p>Há abertura à diversidade local, mas dentro de limites rígidos do “comum”. Segundo Apple (2003, p. 42), padronizações centralizadas reforçam hegemonias culturais. A diversidade aparece subordinada ao núcleo nacional.</p>
<p>“No caso da Educação Escolar Indígena [...] significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios [...] construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues” (BRASIL, 2018, p. 18).</p>	<p>Aqui a BNCC reconhece explicitamente a interculturalidade. Porém, como aponta Walsh (2009, p. 15), interculturalidade crítica não é apenas convivência, mas transformação das estruturas coloniais de poder. A BNCC enuncia, mas não garante mecanismos concretos para isso.</p>
<p>“São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver” (BRASIL, 2018, p. 215).</p>	<p>Reconhecimento simbólico das culturas tradicionais. Contudo, como destaca Candau (2012, p. 239), o risco é cair em um multiculturalismo celebratório, sem enfrentar desigualdades. É uma valorização pontual, não estruturante.</p>
<p>“É necessário reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações quilombolas e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2018, p. 16).</p>	<p>O documento nomeia grupos marginalizados, mas a transformação depende da implementação curricular real. Sacristán (2000, p. 34) lembra que o currículo é “terreno de luta”. Sem práticas emancipatórias, corre-se o risco de manter a exclusão em nível oculto do currículo.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Antes de concluirmos, cabe aqui nos atentarmos para o fato de que as políticas educacionais e curriculares que sustentam a educação pública, inclusive bilíngue, da capital fluminense estão embasadas na Base Nacional Comum Curricular e na LDBEN e que ambas as normativas não tratam de diretrizes para a educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil a qual ocorre em âmbitos público e privado há décadas e vem se expandindo exponencialmente em meio a um descaso político e curricular que somente favorece a iniciativa privada no seu lucro com produção de sistemas de ensino, formação de professores e “soluções” didático-metodológicas, uma vez que a maior parte dos professores e redes de

ensino não possuem conhecimento técnico da área para desenvolver suas próprias tecnologias nesse sentido. Ademais, como veremos a seguir, a maior parte das escolas bilíngues públicas cariocas atendem ao Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde nem o ensino de língua inglesa é obrigatório e, portanto, não há referência alguma curricular para elaboração de currículos que visem o ensino de línguas adicionais.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular seria insuficiente para favorecer uma Educação Bilíngue Pública numa perspectiva intercultural e crítica. Embora a BNCC incorpore em seu texto a valorização da diversidade cultural e, em alguns pontos, faz referência explícita à necessidade de currículos interculturais, especialmente no caso da educação escolar indígena. Entretanto, como vimos, essas menções permanecem em grande medida no campo discursivo e normativo, carecendo de diretrizes objetivas que assegurem efetivamente a legitimação de epistemologias e práticas culturais historicamente marginalizadas. Embora reconheça desigualdades e nomeie grupos sociais que enfrentaram exclusão, não avança em proposições suficientemente consistentes para enfrentar as hierarquias de poder que atravessam a escola e a sociedade brasileiras.

Do ponto de vista da interculturalidade crítica, com base em Candau (2012; 2013) e Walsh (2009), o texto da BNCC revela limites significativos: ao mesmo tempo, em que se abre para a pluralidade, mantém-se atrelado a um paradigma de padronização curricular que tende a restringir a autonomia dos contextos locais. A diversidade aparece, assim, mais como um princípio a ser afirmado do que como um eixo estruturante da prática pedagógica. Como nos alerta Freire (2023), a educação que não se compromete com a transformação das condições históricas de opressão corre o risco de reproduzir a ordem social vigente.

- **Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**

Conforme apresentado na descrição do conteúdo desse documento na subseção “6.2.1. Descrição dos dados documentais - Categoria 2”, o Currículo Carioca, publicado em 2020 e aprovado pela Deliberação E/CME nº 37/2020, não se apresenta enquanto um documento único, mas fragmentado e disponibilizado em um formato que revela um tratamento de descuido ou descaso com a política curricular local.

A exemplo da cidade de São Paulo (Currículo da Cidade) e da cidade de Salvador (Referencial Curricular Municipal) que apresentam o currículo local enquanto uma produção intelectual e editorial oficial do poder público com todos os componentes obrigatórios de uma produção editorial e contendo todo o arcabouço legal, teórico e metodológico unidos em uma consonância de projeto pedagógico-formativo, o Currículo Carioca difere-se por não parecer uma produção oficial, uma vez que os documentos não se inter-relacionam nem no conteúdo e nem na forma.

De qualquer forma, tanto no documento contendo as orientações curriculares para a Educação Infantil quanto aqueles contendo orientações para cada um dos componentes curriculares, não há nenhum desdobramento ou integração da Educação Bilíngue, do bilinguismo ou do Programa Bilíngue da SME-RJ, o que revela um apagamento total da EBP operante na rede municipal desde 2013.

O Currículo Carioca assume linguagem de orientação didático-pedagógica e, no caso do documento da Educação Infantil, reivindica “uma pedagogia multicultural que contemple as diferenças e a diversidade da educação carioca”, mas não formula diretrizes, indicadores ou dispositivos de garantia para a Educação Bilíngue Pública — nem a reconhece como dimensão constitutiva do direito à educação no município. Para não dizer que não há nenhuma menção à EB, no documento da EI, a única ocorrência do termo “bilíngue” aparece apenas como identificação de unidade escolar em legenda fotográfica (CIEP 08.17507 *Bilíngue* Mestre André).

Entretanto, em nenhum dos documentos existe um desdobramento conceitual, curricular ou de política pública. Essa opção por não pautar EB, ao mesmo tempo em que se normatizam outras frentes, produz o que Freire chamaria de “leitura do mundo” seletiva que naturaliza ausências (Freire, 1996), e o que Apple descreve como política do currículo na qual “o que não está no currículo também educa”, o currículo oculto, uma política de silêncio que estrutura desigualdades (Apple, 2006).

Em termos de política curricular, o “não-fazer” funciona como fazer, é uma ação política (Bachrach; Baratz, 1962; Saviani, 2008), desse modo, cria-se um vazio regulatório que desloca a EB para a esfera de projetos locais, iniciativas pontuais ou identidades de escolas, sem garantia de continuidade, financiamento, formação docente específica ou avaliação. Na perspectiva de Saviani (2008; 2013), a ausência de mediações normativas e materiais inviabiliza a universalização do

direito ao acesso à educação pública de qualidade, convertendo a política em “princípio retórico”. Nessa linha, a omissão da SME-RJ é, na verdade, um apagamento da EBP municipal que, numa perspectiva intercultural crítica, detém um potencial transformador ao desestabilizar o *status quo* da classe dominante e conferindo maior participação social aos educandos (Liberali, 2020).

Desse modo, a EBP ao ser apagada da política curricular, torna-se vulnerável à descontinuidade de políticas públicas, às alternâncias das figuras de poder político tanto na esfera do Executivo quanto do poder Legislativo e até mesmo na gestão SME-RJ e das próprias unidades escolares e ficam vulneráveis também pela falsa autonomia que, pelo vácuo negligente da SME-RJ e por falta de formação e de diretriz, impede que os professores construam algo novo e próprio, em outras palavras, a ausência de normas não gera autonomia, gera desorientação (Pacheco, 2007) e abre espaço para as concepções, intenções e interesses de mercado e do capitalismo global na EBP.

Em termos de estrutura curricular, o Currículo de EI organiza os campos de experiências e as práticas de linguagem conforme a BNCC, o que pode favorecer práticas pedagógicas e linguísticas desencapsuladas e até mesmo translíngues. Entretanto, esbarra numa perspectiva monolíngue e monoglóssica, ao considerar somente a língua portuguesa enquanto língua de instrução e meio de interação no ambiente escolar, ignorando a diversidade linguística das crianças.

Essa mesma perspectiva monolíngue e monoglóssica se apresenta nos documentos do Ensino Fundamental. Dessa forma, no Currículo Carioca não há dispositivos para práticas translíngues (García, 2009), para a integração de práticas pedagógicas em diferentes línguas, para as especificidades no ensino de conteúdos em língua adicional e para a avaliação da aprendizagem em contexto bilíngue. O referencial curricular não considera a noção de repertório linguístico e translíngua, nem mesmo nos documentos designados aos componentes curriculares linguísticos. Nestes últimos, aparece somente a ideia de repertório lexical a ser adquirido a cada ano/série escolar. Além disso, as línguas são tratadas dentro do aspecto de componente curricular, da língua enquanto objeto de conhecimento, ou seja, a ideologia que prevalece é o monolinguismo e a monoglossia (García, 2009).

Por conta disso, não há previsão de tempos, espaços e objetivos para a mobilização do repertório linguístico diverso presente no ambiente escolar (línguas

indígenas, Libras, línguas de migrantes e línguas adicionais dos programas bilíngues já existentes na rede). Desse modo, o currículo retifica a ideologia da língua única (Maher, 2007), apaga a heteroglossia e deslegitima a diversidade etno-linguístico-cultural das infâncias urbanas. Isso o aproxima, numa visão geral, de um multiculturalismo assimilacionista (Candau, 2013), uma vez que o currículo preserva a hegemonia da língua portuguesa, inclusive fragmentando-se em orientações curriculares distintas e separadas para cada língua. É também perceptível o tratamento dado ao componente curricular Língua Portuguesa pela robustez de diretrizes e princípios. Porém, ao mesmo tempo, reconhece e compromete-se com a diversidade cultural, aponta para a valorização de diferentes formas de expressões culturais, mas não as coloca em um exercício contínuo de diálogo crítico e intercultural (Candau, 2013; Maher, 2007; Walsh, 2009).

No Currículo Carioca as línguas não são tratadas de forma equânime e, dessa maneira, alunos oriundos de grupos minoritários podem não participar do ambiente escolar com plenitude e equidade, já que assimilar a língua portuguesa se impõe na política curricular. Ademais, mesmo falantes de língua portuguesa e que são alunos das escolas bilíngues podem permanecer com a ideia de que a língua adicional é “estrangeira” à sua identidade, é um complemento, já que é esse o tratamento da política curricular da SME-RJ. Recobramos aqui Libâneo (2003), ao afirmar que as políticas educacionais não são neutras, possuem intenções, ideias, valores e práticas que influenciam a formação dos educandos e podem determinar um tipo de sujeito a ser educado.

Em todos os documentos do currículo municipal, a questão da diversidade cultural aparece mesmo que de forma mais discreta como no componente curricular “Matemática”. Os textos preveem a valorização e respeito às diferenças culturais, reconhecendo a pluralidade cultural em seu entorno e no mundo. Contudo, a cultura e a diversidade cultural comparecem sobretudo como temática de práticas pedagógicas (propostas de leitura, artes, culinárias, saídas pedagógicas, bens/equipamentos culturais e manifestações culturais) ou competências/habilidades e menos como princípio epistêmico que altera paradigmas curriculares. Baseado em Candau (2016b), podemos afirmar que se predomina um multiculturalismo “folclórico/celebratório”, o que é insuficiente, pois não problematiza racialização, colonialidade do saber e hierarquias linguísticas.

A partir de Walsh (2009) e García (2009), a Educação Bilíngue na perspectiva da interculturalidade crítica requer “descolonizar o currículo”, é portanto, rever cânones, validar saberes subalternizados e instituir práticas linguísticas e pedagógicas translíngues. Para isso, a EB precisaria ser integrada ao currículo e na rede municipal como prática de justiça linguística, social e curricular (Ponce, 2016; 2018), reorganizando objetivos, materiais e avaliação para legitimação de repertórios e saberes múltiplos e superação das desigualdades. Giroux (1997) e Apple (2006) lembram que sem enfrentar quem decide o que conta como conhecimento, “diversidade” converte-se em ornamento.

6.3. Resultados da Análise Documental

Após o exercício de análise documental das políticas públicas e curriculares que sustentam a existência do Programa Bilíngue da SME-RJ, confrontaremos aqui os resultados de cada análise num exercício de síntese analítica no qual poderemos compreender criticamente, a partir de nosso enquadramento teórico, as perspectivas impressas nos dispositivos legais enquanto um conjunto, um aparato legal que legitima a EBP da rede municipal carioca.

O conjunto de normativas analisado revela um arcabouço fragmentado e uma política de apagamento da EBP de Línguas de Prestígio no âmbito das políticas curriculares do poder público municipal. Em linhas gerais, prevalece uma ideologia monoglóssica, a língua portuguesa ocupa um lugar hegemônico e privilegiado, assim, permanece como língua oficial ou primeira língua do currículo e das práticas pedagógicas, enquanto as línguas adicionais aparecem como acréscimos/complementos ou silêncios normativos, sobretudo em documentos municipais estruturantes, como o Currículo Carioca e Plano Municipal de Educação. Dessa forma, se estabelece um bilinguismo aditivo (García, 2009; Megale, 2018) em detrimento de um bilinguismo dinâmico (García, 2009; Megale, 2018), no qual o bilinguismo seria a norma e o currículo seria constituído a partir dele, integrando uma diversidade de conteúdos, saberes e línguas. Assim, promovendo o multilinguismo, o “translinguar” (García, 2009) e a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) em plenitude.

Quanto ao eixo central dessa pesquisa, a interculturalidade, os textos oscilam entre o assimilacionismo e um diferencialismo retórico, com maior predominância do multiculturalismo assimilacionista (Candau, 2013). Em outras palavras, os documentos reconhecem a diversidade cultural e a aborda de forma propositiva, entretanto, a lógica do pragmatismo burocrático, da tecnificação do currículo, da lógica do controle e padronização, do apagamento institucional de saberes, línguas, linguagens, identidades e expressões culturais historicamente marginalizados, impõe um movimento de assimilação da cultura hegemônica. Há ainda uma ocorrência tímida da interculturalidade funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2009) ao favorecer o diálogo e a tolerância entre diferentes expressões ou matrizes culturais, mas sem questionar as causas das relações desiguais e hierarquizadas na sociedade, sem redistribuir voz e poder na construção do currículo.

As políticas curriculares analisadas, com exceção da BNCC, convergem para a constituição de currículos encapsulados ao não conceber o bilinguismo e a interculturalidade crítica como princípios epistêmicos e estruturantes do currículo e, como consequência, promove experiências pedagógico-culturais que não dialogam com a realidade e complexidade dos sujeitos, com o contexto escolar local e com a vida para além dos muros da escola. Nessa perspectiva, educadores e educando não são autores, agentes e nem participantes do currículo, são meros cumpridores e reprodutores, perpetuando a educação bancária (Freire, 2023).

Abaixo, organizamos os resultados da nossa análise em um quadro-síntese constituído por três eixos: (1) ideologia de educação bilíngue (monoglóssica x heteroglóssica), uma vez que compreendemos que uma visão heteroglóssica de EB está relacionada à uma perspectiva educação intercultural e crítica; (2) perspectiva de multiculturalismo/interculturalidade; (3) direção das políticas públicas/curriculares para uma educação bilíngue intercultural crítica.

Quadro 16 - Síntese dos resultados da análise documental

Quadro-síntese dos resultados da análise documental			
Categoria 1 - normativas oficiais sustentadoras: leis, decretos, deliberações, pareceres e resoluções			
Documento	Ideologia de Educação Bilíngue/Bilinguismo	Perspectiva de multiculturalismo/interculturalidade (CANDAU, 2013;	Direção das políticas para a construção de um currículo para EBP intercultural crítica

	(GARCÍA, 2009; MEGALE, 2018)	GARCÍA, 2009; TUBINO, 2005; WALSH, 2009)	(LIBERALI, 2019; MEGALE, 2019)
Decreto nº 31187/2009 - Cria o PRCG (Nível: Municipal)	<p>Bilinguismo Aditivo</p> <p>Perspectiva monolíngue e monoglóssica de educação linguística (privilegia a Língua Inglesa e reforça sua hegemonia)</p> <p>Não se trata de EB, mas de uma política de Ensino de Língua</p>	<p>Entre multiculturalismo assimilacionista e multiculturalismo diferencialista</p> <p>Lógica “bicultural” e neoliberal</p>	<p>O documento funciona como a gênese da EBP carioca e é a partir do seu desdobramento que se cria o Programa Bilíngue da SME-RJ.</p> <p>Reconhece a diversidade cultural e valoriza o multiculturalismo nas práticas pedagógicas, mas limita-se ao plano retórico.</p> <p>Não indica caminhos teórico-metodológicos ou orientações curriculares para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione apagamentos e hierarquizações de expressões culturais.</p> <p>Favorece a encapsulação curricular.</p>
Parecer “N” nº 01/2018 - Aprova o funcionamento de escolas bilíngues (Nível: Municipal)	<p>Bilinguismo Aditivo</p> <p>Perspectiva monoglóssica - reforça a ideia de “língua nativa” e “segunda língua pátria”</p>	<p>Multiculturalismo assimilacionista</p> <p>Lógica “bicultural” e neoliberal</p>	<p>Perpetua a ideia equivocada de uma relação automática entre educação bilíngue e multiculturalismo.</p> <p>Reconhece a diversidade cultural, mas trata a EB como meio de acesso a uma cultura globalizada.</p> <p>Não indica caminhos teórico-metodológicos ou orientações curriculares para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione apagamentos e hierarquizações de expressões culturais.</p> <p>Favorece a encapsulação curricular.</p>
Lei nº 6.362/2018 - Aprova Plano	<p>Perspectiva monolíngue e monoglóssica</p>	<p>Entre multiculturalismo assimilacionista e multiculturalismo diferencialista</p>	<p>Não indica caminhos teórico-metodológicos ou orientações curriculares para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione</p>

Municipal de Educação (Nível: Municipal)	Não há menção a EBP de Línguas de Prestígio - política de apagamento (EB para Surdos e indígena aparece como iniciativa à parte)	ou Interculturalidade funcional	apagamentos e hierarquizações de expressões culturais. Favorece a encapsulação curricular. Política de apagamento da EBP.
Deliberação CEE nº 372/2019 - Estabelece normas para o credenciamento de Escolas Bilíngues (Nível: Estadual)	Bilinguismo Aditivo Perspectiva monoglóssica	Multiculturalismo diferencialista Lógica “bicultural”	Reconhece a diversidade cultural e valoriza o multiculturalismo nas práticas pedagógicas, mas limita-se ao plano retórico. Aponta para uma EB fragmentada por uma visão compartimentalizada de currículo. Não indica caminhos teórico-metodológicos ou orientações curriculares para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione apagamentos e hierarquizações de expressões culturais. Favorece a encapsulação curricular
Categoria 2 - Políticas Curriculares: matriz curricular e referenciais curriculares			
Documento	Ideologia de Educação Bilingue/Bilinguismo (GARCÍA, 2009; MEGALE, 2018)	Perspectiva de multiculturalismo/interculturalidade (CANDAU, 2013; GARCÍA, 2009; TUBINO, 2005; WALSH, 2009)	Direção das políticas para a construção de um currículo para EBP intercultural crítica (LIBERALI, 2019; MEGALE, 2019)
Deliberação E/CME nº 37/2020 (Aprova o Currículo Carioca) (Nível: Municipal)	Perspectiva monolíngue e monoglóssica Não há menção a EBP de Línguas de Prestígio - política de apagamento	Multiculturalismo assimilacionista Não há menção a diversidade cultural ou as aspectos culturais ao tratar da aprovação do currículo. Entretanto, a política se desdobra em outra política curricular, o Currículo Carioca.	Predomina-se o pragmatismo burocrático e o esvaziamento da política curricular para a EBP. Não reconhece a diversidade cultural e o multiculturalismo como constituintes do currículo e ao mesmo tempo um aspecto fundamental na contextualização e implementação do Currículo Carioca nas diferentes

			<p>realidades e modalidades das escolas da rede municipal.</p> <p>Favorece a encapsulação curricular e a necroeducação.</p>
<p>Matriz Curricular 2023/2024 - Resolução SME nº 417/2023 e Resolução SME nº 455/2024 (Nível: Municipal)</p>	<p>Perspectiva monoglóssica</p> <p>EB aparece somente no aspecto organizacional e de operacionalização do currículo (distribuição de carga horária em língua adicional, alocação de docentes, etc.)</p>	<p>Interculturalidade funcional</p>	<p>Predomina-se o pragmatismo burocrático, a eficiência organizacional e a tecnificação do trabalho pedagógico.</p> <p>Não indica caminhos teórico-metodológicos ou orientações curriculares para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione apagamentos e hierarquizações de expressões culturais.</p> <p>Favorece a encapsulação curricular</p>
<p>Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Nível: Municipal)</p>	<p>Perspectiva monolíngue e monoglóssica</p> <p>Não há menção a EBP de Línguas de Prestígio - política de apagamento.</p> <p>O ensino de língua adicional está desintegrado do ensino de língua portuguesa.</p>	<p>Multiculturalismo assimilacionista</p>	<p>Reconhece a diversidade cultural e valoriza o multiculturalismo nas práticas pedagógicas, mas não se constitui como um princípio epistêmico e eixo constituinte do currículo.</p> <p>Não indica caminhos teórico-metodológicos ou orientações curriculares para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione apagamentos e hierarquizações de expressões culturais. Não problematiza a colonialidade do do saber.</p> <p>Favorece a encapsulação curricular</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular (Nível: Nacional)</p>	<p>Perspectiva monoglóssica</p>	<p>Interculturalidade funcional</p>	<p>Reconhece a diversidade cultural e valoriza o multiculturalismo nas práticas pedagógicas, mas não se constitui como um princípio epistêmico e eixo constituinte do currículo.</p> <p>Abre-se para a pluralidade cultural e linguística, mas mantém-se atrelado a uma intenção de padronização curricular.</p>

			<p>Embora apresente caminhos para uma educação intercultural. Não aponta para um diálogo intercultural que desestabilize as relações de poder, questione apagamentos e hierarquizações de expressões culturais. Não problematiza a colonialidade do do saber.</p> <p>Abre oportunidades para a desencapsulação curricular</p>
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Tomados em conjunto, os documentos que legitimam a Educação Bilíngue Pública da SME-RJ não são suficientes para um projeto de educação bilíngue intercultural crítica, uma vez que prevalece o multiculturalismo assimilacionista (Candau, 2013) e, em menor grau, uma interculturalidade funcional (Tubino, 2005) — formas que reconhecem diferenças sem redesenhar os arranjos de poder na seleção, na organização e na avaliação do conhecimento escolar (Candau, 2016; Walsh, 2009; Tubino, 2005; Maher, 2007). Nesse cenário, a EB tende a ser aditiva e instrumental, adequada às demandas e intenções do capitalismo global, mas com pouco poder de transformação social (García, 2009; Megale, 2019; Liberali, 2013).

Do ponto de vista de uma política curricular crítica, o quadro-síntese acima confirma a tese de que o “não-fazer” política é, na verdade, uma forma de fazê-la. Assim, sem meios ou condições objetivas não há fins (Saviani, 2013) e a ausência de orientações curriculares estruturantes culpabiliza o professor, recaindo sobre ele toda responsabilidade de garantir um trabalho pedagógico de qualidade em sala de aula, uma falsa autonomia que torna o projeto formativo vulnerável, favorecendo as desigualdades educacionais (Libâneo, 2013; Casali, 2018).

Em suma, o currículo é um campo de disputa ideológica (Arroyo, 2013; Apple, 2006; Giroux, 1997; Macedo, 2017) e silêncios são tão pedagógicos quanto enunciados (Saviani, 2013; Libâneo, 2013; Casali, 2018; Apple, 2006; Giroux, 1997). No caso da EBP carioca, os silêncios e o pragmatismo burocrático e lógica neoliberal encapsulam o currículo (Liberali, 2019), impedindo que atividades, práticas, artefatos, regras e modos de operar sirvam, numa perspectiva intercultural crítica (Candau, 2013; Walsh, 2009), à emancipação dos sujeitos e superação das desigualdades (Freire, 1996; 2023).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminharmos para a finalização dessa dissertação, realizarei a conclusão da nossa discussão a partir de dois movimentos: o primeiro é apresentar, numa intenção crítico-colaborativa, as proposições finais como forma de contribuir para a formação docente, como também para o campo de pesquisa, não somente no contexto da Educação Bilíngue Pública, mas no contexto das políticas curriculares para a educação brasileira como um todo; o segundo é um exercício final de reflexão a respeito das discussões que realizamos nesta pesquisa.

7.1. Proposições - A formação docente para o desenvolvimento de agência como meio de desencapsulação do currículo

No desenho do sistema escolar, o currículo ocupa o núcleo e é o eixo mais estruturante da função da escola (Arroyo, 2013). Para Arroyo (2013), ele é o “território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p. 13). Nesse sentido, em consonância com Libâneo (2003), apontamos que as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares carregam consigo intencionalidades, práticas, valores e ideias que impactam as escolas e seus educadores na composição e desenvolvimento das práticas formativas dos estudantes, o que determina o tipo de sujeito a ser formado. É por isso, na perspectiva do autor, que elas precisam ser tratadas de forma crítica.

Libâneo aponta que os educadores, para além de aderir ou resistir às diretrizes curriculares, podem abordá-las num exercício crítico-dialógico e, colaborativamente, conceberem novas práticas para a formação de outro tipo de sujeito. Para o autor,

não basta, pois, aos professores dominar saberes e competências docentes; compete-lhes enxergar mais longe para tomar consciência das intenções dos formuladores das políticas e diretrizes, das práticas escolares que induzem, a fim de se tornarem capazes de participar e atuar nas transformações necessárias da escola (Libâneo, 2003, p. 40).

Desse modo, a formação docente, sobretudo no âmbito da educação pública, precisa contribuir para que educadores sejam capazes de questionar e dialogar criticamente com as normativas curriculares e a partir desse exercício, participarem ativamente no processo de construção de um projeto educacional emancipatório (Libâneo, 2003).

É a partir dessa premissa teórica e política que compreendemos, diante das discussões e análises que realizamos nesta pesquisa, a importância da atuação e participação docente no campo de tensões e disputas das políticas curriculares para a EBP carioca. O vazio de orientações curriculares que configurem um projeto formativo bilíngue para os alunos da rede municipal é um ponto de vulnerabilidade do Programa Bilíngue e uma oportunidade para a interferência ou influência da iniciativa privada, correndo o risco do surgimento de políticas curriculares permeadas pela agenda do mercado capitalista.

Assim, não é somente o currículo que está em disputa, sobretudo nos últimos anos de uma guinada conservadora e autoritária (Liberali; Megale, 2019) na política brasileira, mas também a docência e a liberdade criativas dos educadores, portanto, disputa-se o conhecimento e cultura na sua diversidade (Arroyo, 2013).

As demandas do capitalismo global e lógica do multiculturalismo global, implica em uma “educação para a adaptação”, com foco em tornar tudo, inclusive educadores e educandos, mais eficiente, responsivos e flexíveis (Liberali, 2020), a lógica da performatividade e proatividade para atender as demandas do mercado de trabalho, ou seja, da produção capitalista global. Dessa forma, os docentes precisam ter a possibilidade de identificar, questionar e reavaliar criticamente seus próprios valores e crenças bem como o da nossa sociedade (Megale, 2020) no intuito de desestabilizar “ideologias e práticas preconceituosas, estereotipadas e colonialistas nas escolas e salas de aula e consigam colocar em circulação outras representações de mundo, para além das hegemônicas” (Megale, 2020, p. 23).

Concordamos com Arroyo (2013) que “é dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados (Arroyo, 2013, p. 37)”. Nessa linha, acreditamos que essa tomada de postura político-pedagógica por parte dos educadores demanda a construção da agência docente e a desencapsulação de si, suas crenças e valores, para que coletivamente mobilizem-se em direção ao enfrentamento e superação das

desigualdades e subalternização dos sujeitos (Clemesha, 2019; Liberali, 1997; 2020; Megale, 2020; Estefogo, 2019; Freire, 2023).

A agência docente se faz necessária uma vez que os sujeitos não agem sozinhos, a transformação da realidade se opera coletivamente (Freire, 2023). Nesse sentido, compreendemos como agência “as formas pelas quais as pessoas situadas no mundo dominam intencionalmente a própria vida” (Liberali, 2020, p. 83). De acordo com Liberali (2020), essa agência pode tomar diferentes e concomitantes formas:

Quadro 17 - Modos de agência e suas concepções

Modos de agência e suas concepções a partir de Liberali (2020)	
Tipo de agência	Concepção - Liberali (2020, p. 84):
Agência Relacional	“[...] está ligada às ações intencionais que os sujeitos realizam para oferecer e solicitar a contribuição do outro, o que permite <i>turbinar</i> a si e aos demais (Edwards, 2007, 2011)”.
Agência Crítico-colaborativa	“[...] amplia a perspectiva de contribuição e integra as ideias de reciprocidade e de avaliação conjunta da realidade. Com isso, envolve também a produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (Ninin; Magalhães, 2017)”.
Agência Transformadora	“[...] o foco recai no desenvolvimento de autoridade e de autoria de cada indivíduo sobre a própria vida e sobre a transformação de realidades (Engeström; Sannino, 2016; Engeström, 2006, 2009, 2011; Virkkunen, 2006) em um movimento coletivo cujo foco está na transformação da realidade”.
Agência Desencapsulada	“[...] pressupõe que os indivíduos desenvolvem meios de enfrentar contradições e engajar-se em processos de transformação em situações nas quais não estão usualmente envolvidos ou em papel de responsabilidade. Nessa linha, usam seus repertórios, criando potencial para agir com novos papéis sociais e para ir além de suas possibilidades imediatas de maneira conjunta (Liberali, 2017b)”.
Agência Translíngue	“[...] em um mundo decolonizado e multilíngue, é necessário desenvolver uma “postura translíngue” (García; Johnson; Seltzer, 2017), isto é, o potencial de libertar as vozes dos participantes. Nesse tipo de agência, como na desencapsulada, a questão da mobilidade dos sujeitos é central. Agentes translíngues expandem sua mobilidade, por meio de múltiplos recursos multimodais e de muitas línguas, para a circulação em diferentes arenas sociais, criando formas efetivas de intervir na realidade”.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ao apontarmos para a importância da agência docente na transformação das realidades no contexto escolar, cabe frisar que de maneira alguma anulamos a responsabilidade do poder público municipal em seu papel de elaborador e promotor de políticas públicas e curriculares. Conforme previsto legalmente pelo Parecer “N” nº 01/2018 do Conselho Municipal de Educação que foi analisado neste presente trabalho, é papel da Subsecretaria de Ensino “traçar diretrizes, acompanhar, avaliar, ampliar a oferta e reformular, sempre que necessário, o trabalho desenvolvido pelas escolas bilíngues” (Rio de Janeiro, 2018, p. 2). Entretanto, acreditamos que há um papel importante que pode ser desempenhado pelas equipes pedagógicas locais (diretores, coordenadores e professores) no tensionamento crítico das políticas curriculares vigentes para a EBP carioca.

Por conta da nossa crença na agência docente a partir da formação crítica dos educadores havíamos planejado inicialmente uma intervenção crítico-colaborativa ancorada nas bases metodológicas da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011; Fidalgo; Magalhães, 2022; Liberali *et al.*, 2021) por meio de uma formação docente que seria voluntariamente fornecida pelo presente pesquisador em alguma das unidades escolares bilíngues da SME-RJ. Conforme já explicitado neste trabalho, a intervenção não se realizou devido às intempéries já mencionadas, o que impactou a realização plena da PCCol como nossa metodologia. No entanto, consideramos importante disponibilizar nesta pesquisa, na nota de rodapé desta página, a apresentação de *slides* intitulada “Bilinguismo com ‘B’ de Brasil”⁴⁵ elaborada pelo pesquisador para o encontro de formação docente que seria realizado como parte integrante deste trabalho, o que evidencia nossa intenção crítico-colaborativa e a PCCol como nosso horizonte metodológico vislumbrado.

Portanto, acreditamos que um programa sistemático de formação docente, numa lógica crítico-colaborativa (Magalhães, 2011; Fidalgo; Magalhães, 2022; Liberali *et al.*, 2021; Liberali *et al.*, 2023) e articulado localmente pelas equipes pedagógicas, para construção de agências pode contribuir para a desencapsulação (Liberali, 2019) dos currículos e a construção de uma Educação Bilíngue Pública numa abordagem intercultural crítica (Candau, 2013; Walsh, 2009) que se constitua

⁴⁵ A apresentação de *slides* elaborada pelo pesquisador para o encontro de formação docente que seria fornecido por este voluntariamente como etapa de intervenção do seu projeto de pesquisa inicial está disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1QAkXTIkgZVPwbnNP4hoBKpmELW2xNAb/view?usp=drive_link

enquanto um projeto de educação “que amplie as possibilidades de atuação do sujeito no mundo e, com isso, possa proporcionar novas formas de participação social a partir de uma visão mais informada e ampla da realidade” (Liberali et al., 2022, p. 28).

7.2. Considerações finais - Por uma educação bilíngue pública intercultural e crítica

Esta dissertação tomou como objeto de estudo o arcabouço normativo que incide sobre a Educação Bilíngue Pública (EBP) na rede municipal do Rio de Janeiro e o examinou por meio de uma lente crítica a partir de um referencial teórico com o objetivo central de investigar a perspectiva de interculturalidade em interface com a de educação bilíngue que permeia as tais políticas curriculares com vistas a anunciar caminhos para a promoção de uma educação bilíngue desencapsulada, intercultural e crítica.

O percurso analítico mostrou que o conjunto de documentos analisados (municipais, estaduais e federal) configura um regime de monolinguismo normativo e de multiculturalismo predominante assimilacionista (Candau, 2013), no qual a diversidade cultural é, em geral, temática ou retórica e não princípio epistêmico do currículo. A EBP carioca, apagada na maior parte das políticas, quando aparece tem um sentido de acréscimo, complemento ou parte diversificada de um currículo e sistema educacional, não como eixo integrante e estruturante do sistema de ensino público municipal. Dessa forma, quando não é pautada, a omissão produz efeitos: legitima a escolarização monocultural e transfere para escolas e docentes a responsabilidade pela entrega de qualidade educacional (Saviani, 2013; Libâneo, 2013; Apple, 2006) sem sustentação e desenho curricular para tal.

Esse diagnóstico, entretanto, não encerra a agenda e nem pretende fazê-lo. Na verdade, pretende abrir e expandir a discussão quanto ao papel da Educação Bilíngue na rede pública, visando convidar educandos e educadores para o campo de disputa do currículo, do conhecimento e da cultura.

Ao nomear essa política de ausência como forma de necroeducação (Liberali, 2020), isto é, uma gestão da vida escolar que produz descartáveis linguísticos e

culturais, a dissertação assume uma ética da vida contra a normalização das hierarquias sociais, culturais, econômicas e linguísticas. Para desestabilizar esse quadro, o trabalho aposta na agência de docentes e estudantes e na mobilização coletiva como motores de desencapsulação curricular (Liberali, 2019), deslocando a EB do lugar de “aula de idioma” para o uso epistêmico em práticas socialmente situadas, com participação ativa e democrática da comunidade escolar, do entorno das escolas e suas comunidades e grupos minoritários marginalizados.

Concluo, portanto, que é necessário enfrentar a política de ausência. É a partir da agência de docentes e estudantes, da mobilização e articulação coletiva, que o currículo, a escolas e os sujeitos podem ser desencapsulados com vistas à uma educação intercultural crítica que romperia com a necroeducação (Liberali, 2020), o daltonismo cultural (Candau, 2013), da ação monocultural e homogeneizadora da escola, possibilitando que educadores e educandos engajem-se na construção de um espaço radicalmente plural e democrático, possibilitando como resultado a emancipação dos sujeitos, a transformação da realidade e superação das desigualdades e hierarquizações linguísticas, culturais e epistêmicas, e o bem-viver (Krenak, 2020).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. No Rio, Ministérios Públicos pedem volta do atendimento a imigrantes. **Agência Brasil**, Brasília, DF, jul. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-07/no-rio-ministerios-publicos-pedem-volta-do-atendimento-imigrantes>. Acesso em: 20 mai. 2025.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. População estimada do país chega a 212,6 milhões de habitantes em 2024. **IBGE**, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41111-populacao-estimada-do-pais-chega-a-212-6-milhoes-de-habitantes-em-2024>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ALVES, L. H. et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**. Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

ANA, W. P. S.; Lemos, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

ANJOS, G. F. **Programa Rio Criança Global: uma política de línguas neoliberal**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12713>. Acesso em: 29 out. 2023.

APPLE, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. Two Faces of Power. **The American Political Science Review**, v. 56, n. 4, p. 947–952, 1962.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 3. ed. Bristol, England: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M. **Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARBOSA, I.; HEINZLE, M.; ZEMMERMANN, L. **Políticas Públicas para o Ensino Bilíngue: Desafios para a Formação de Professores**. **Inter-ação**, v. 47, n. 2, p. 795–811, 31 ago. 2022.

BITENCOURT, A. C. C. L.; SOUZA, E. M. Identidade: tensões e desafios no contexto da escola bilíngue pública e no currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v.

14, n. 2, p. 1-11, 2021. ISSN1983-1579. DOI:
<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.46191>.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/254777452_Language_and_Superdiversity
Acesso em: 21 ago. 2022.

BORGES, S.; MEDEIROS, B. S. F. Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, v. 26, n. 51, p. 059–087, 2022.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014

BRASIL REDUZ A POBREZA EXTREMA EM 75%, DIZ FAO. **UOL**, São Paulo, set. 2014. Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2014/09/16/brasil-reduz-a-pobreza-extrema-em-75-diz-fao.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Ciência sem Fronteiras**. Brasília, 2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 02 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mai. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%202,a%20oferta%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pluril%C3%ADngue>. Acesso em: 21 ago. 2022

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker; NUNES, Fabiana Boschetti; TORRES, Juliana Rezende. Possibilidades de um currículo emancipatório em Freire (Possibilities of an emancipatory curriculum in Freire). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 199–211, 2019. DOI: 10.22476/revcted.v5i1.164. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/164>. Acesso em: 21 ago. 2022.

CALDAS, L. A. M.; VAZ, M. R. T. Michael Apple: As Contribuições para a Análise de Políticas de Currículo. **Revista espaço do currículo**, v. 9, n. 1, 2016.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016a.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos humanos e interculturalidade: questões e perspectivas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016b.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.13-37.

CLEMESHA, S. A. R. **Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, M. P. V. Desencapsulando o currículo da escola bilíngue por meio de ações e práticas pedagógicas interculturais. In: NOGUEIRA, R. C. V. (Ed.). **Bilingual Education: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora BOC, 2024. p. 114–123.

CONDI, R. A formação de professores em escolas bilíngues: o olhar glocal e a interculturalidade. In: NOGUEIRA, V.; MAZALA, D.; CHAVES, R. (orgs.). **Bilingual Schools: uma jornada pela educação**. São Paulo: BOC, 2023, p. 102-109.

COUTO, H. **O português no Brasil: formação e contrastes**. Brasília: Editora da UnB, 2004.

DATA.RIO; Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. **População residente estimada do Município do Rio de Janeiro - 1970 a 2024**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.data.rio/documents/90106eb8874f4e8fbbc27678bbb1e772/about>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ENGESTRÖM, Y. **From design experiments to formative interventions**. *Theory Psychology*, 21 (5), 2011, p.598-628.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae disimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Harry, Daniels (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 175-198.

ESTEFOGO, F. A regência escolar como força de resistência em tempos sombrios. In: LIBERALI, F.; MEGALE, A. (orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 45–58.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 316 págs.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Critical Collaborative Research: epistemic-ontological locus for the education of educators and researchers as agents of personal and collective transformation. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 54, p. 107-117, jan. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, C. **São Paulo, Rio de Janeiro, Cidade do México, Lima: quais são as maiores cidades da América Latina?**. Estadão, 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/internacional/ranking-sao-paulo-lima-cidade-do-mexico-quais-sao-as-dez-maiores-cidades-america-latina-nprei/?srsltid=AfmBOor9nmpZUvkASIdASKBL4M8IEHkrqWSp05kxv9qvjYaLviJYiMYv>. Acesso em: 20 mai. 2025.

FONSECA, Aline Miranda. **Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/teses2018/dAline%20Miranda%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

FONTOURA, J. **Mercado bilíngue aquecido: entre parcerias e até escolas próprias**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/09/18/mercado-bilingue-aquecido/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; Lin, A. Translanguaging in Bilingual Education. In: GARCIA, O.; LIN, A.; MAY, S. (Orgs.). **Bilingual and multilingual education**. Cham: Springer International Publishing, 2016.

GARCÍA, O.; Kleyn, T. **Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments**. New York: Routledge, 2016.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GIROUX, H. **Ideology, culture and the process of schooling**. Philadelphia: Temple University Press, 1981.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GONÇALVES, Bárbara de Britto Terra Nova. **Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAp UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/7185>. Acesso em: 29. out. 2023.

GORTÁZAR, N. G. **La exitosa fórmula de Lula para acabar con la miseria heredada**. El País, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://elpais.com/america/2024-09-01/gracias-a-bolsa-familia-menos-hijos-heredan-la-miseria-en-brasil.html>. Acesso em: 18 mai. 2025.

GRUPO DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE (GEEB). **Resposta ao Edital de Chamada Pública: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (2 de junho de 2020)**.

GUIMARÃES, F.; FINARDI, K. Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, nº 3, p. 015-037, set/dez. 2018.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 355–380, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 01 abr. 2025.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades-Rio de Janeiro. **IBGE**, 2023a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/historico>. Acesso em: 19 mai. 2025.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, p. 57–78, 2013.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Organização Bruno Maia. Cultura do Bem Viver, 2020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: 01 set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo. Cortez, 2012.

LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 31-42.

LIBERALI, F. **Building Agency for social change**. In: TANZI NETO, A.; LIBERALI F.; DAFERMOS, M. (Org.). **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice**. 1ed. New York: Peter Lang, 2020b, v. 1, p. 63-83.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 333-343, 2018.

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdete Pereira; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela; MAZUCHELLI, Larissa Picinato; KLEN-ALVES, Viviane; MODESTO-SARRA, Luciana K; OLIVEIRA, Everton Pessoa de; RODRIGUES, Penélope Alberto; PEJÃO, Rafael da Silva Tosetti. A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 54, p. 51–61, 2023.

LIBERALI, F. Globalization, Superdiversity, Language Learning and Teacher Education in Brazil. In: BANEGAS, D. L. (Org.). **Initial English Language Teacher**

Education: international perspectives on research, curriculum and practice. 1ed. New York: Bloomsbury, 2017, v. 1, p. 177-191.

LIBERALI, F.; MEGALE, A.; LAGE, M.; MODESTO-SARRA, L.; TISO, M. Por uma educação bi/multilíngue intercultural e decolonial. In: LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (Orgs.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 21–32.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v.22, n.1, p.125-45, jan./abr. 2022.

LIBERALI, F. O desenvolvimento da agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: Megale, A. (Org.) **Desafios e práticas na Educação Bilíngue.** São Paulo: Fundação Santillana, 2020a. p. 78-98. Disponível em: <https://www.santillana.com.br/conteudos/desafios-e-praticas-da-educacao-bilingue>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LIBERALI, F. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist** (PUC-SP), São Paulo, v. 17, n.1, p. 19-37, 1997.

LIBERALI, F.; SWANWICK, R. Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. **D.E.L.T.A.**, v. 36, n. 3, 2020.

LIBERALI, F.; TANZI NETO, A. The production of social school democratic spaces for agency transformation. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 436–450, 2022. DOI: 10.4013/cld.2021.194.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23758>. Acesso em: 01 abr. 2025.

LIMA, Gláucia da Silva Morais Acioli de. **Can we “favelados” speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro.** 2021.158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16748>. Acesso em: 29 out. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo.** 1o ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LULA E DILMA REDUZIRAM DESIGUALDADE E GOVERNARAM PARA TODOS. Instituto Lula, 2022. Disponível em: <https://www.institutolula.org/lula-provou-que-e-possivel-reduzir-a-desigualdade-e-governar-para-todos>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões**

de método e linguagem na formação docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2011., p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C.; LIBERALI, F. Entrelaces Vygotskianos. **Caderno de Resumos IV Fórum ISCAR-BRASIL**, Londrina, 2017.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a., p. 255-270.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 67-94.

MALDONADO-TORRES, N. **Against War: Views from the Underside of Modernity**. Durham: Duke University Press, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARQUES, F. Experiência encerrada: o programa de intercâmbio Ciência sem Fronteiras, que gastou R\$ 13,2 bilhões, a maior parte com bolsas de graduação no exterior, deixa de existir. **Pesquisa Fapesp**, 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MATOS, M. P. S. R. **Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas. [Base de dados]**. Brasil: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, 20 abr. 2025. Disponível em: <https://direitolinguistico.com.br/repositorio>. Acesso em: 01 abr. 2025.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016.

MEDEIROS, B. S. F. **Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão**. 2023. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

MEGALE, A. A formação de professores para a educação infantil bilíngue: Bilinguismo e formação docente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 12-15, 2014.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: Megale, A. (Ed.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019a. p. 15–27.

MEGALE, A. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

MEGALE, A. **Bilingual Education in Brazil: local threads in global dialogue**. São Paulo: Macmillan Education do Brasil, 2024.

MEGALE, A. Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural. In: Megale, A. (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019b. p. 75–85.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021> Acesso em: 21 ago. 2022.

MEJÍA, A. M. T. **Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MENEZES, M.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45–62, dez. 2014.

MIGRACIDADES. **Perfil de Governança Migratória Local do Município do Rio de Janeiro**. Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2022.

MIGRAMUNDO [s.d.]. Disponível em: <https://migramundo.com/crai-rio-de-portas-fechadas-entenda-a-crise-que-assola-a-assistencia-a-migrantes-no-municipio-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Escola de Fronteira**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira>. Acesso em 18 mai. 2025.

MOREIRA, A. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-96.

MOURA, S. Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios. In: CARDOSO, A.; GOLDMEYER, M. C.; MOURA, S. **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

NASCIMENTO, R. **Imigrantes que passaram a ser cariocas ganham o primeiro centro de acolhimento e cidadania do Rio**. G1 Rio, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/06/imigrantes-que-passaram-a-ser-cariocas-ganham-o-primeiro-centro-de-acolhimento-e-cidadania-do-rio.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2025.

NININ, M. O. G; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento de agência de professores de ensino médio em serviço. **Revista Alfa**. São Paulo, v. 61, n. 3, p 625–652, 2017.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1990.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Linguasagem**, São Carlos, v. 11, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/591/354>. Acesso em 19 mai. 2025.

OLIVEIRA, M. M. **Conflito, ambigüidade e princípios de justiça na distribuição do conhecimento de língua inglesa: a construção de um problema de política pública e um estudo de caso de implementação**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. p. 382-399. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em 19 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Indicadores de Governança Migratória Local Perfil 2023 – Cidade do Rio de Janeiro (Brasil)**. Genebra: OIM, 2023. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2024-08/pub2023-079-l-mgi-rio-de-janeiro.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2025.

PACHECO, J. **Escolas da Ponte**. Porto: Asa, 1996.

PACHECO, J. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 139–161, 2000.

PACHECO, J. Para uma teoria curricular de mercado. In: PACHECO, J. A. **Estudos de currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2018. p. 58–88.

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K.; Guimarães, R. M. Internacionalização da Educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 202–226, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i1.70827. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70827>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PIRES, M. F. DE C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83–94, 1997.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 1-20, 2016.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilingüismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 36, n. 4, p. 403-414, 14 nov. 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Lander, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Prefeitura inaugura Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes no Rio. **Prefeitura.rio**, 07 jan. 2023.

Disponível em:

<https://prefeitura.rio/cidadania/prefeitura-inaugura-centro-de-referencia-e-atendimento-para-imigrantes-no-rio/>. Acesso em: 02 de maio 2025.

RIBEIRO, L. C. de Q. **Metrópoles brasileiras: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 372, de 01 de outubro de 2019**. Estabelece normas para o credenciamento de Escolas Bilíngues e Internacionais de Educação Básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial: Rio de Janeiro, 2019.

Disponível em:

https://www.rj.gov.br/cee/sites/default/files/arquivos-paginas/D_2019-372_0.pdf. Acesso em: 29. out. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Vocacionadas Bilíngues 2023**. Apresentação do Powerpoint. No prelo

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 31187, de 06 de outubro de 2009**. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-d-e-educacao>. Acesso em: 29 out. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020**. Aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 417, de 29 de setembro de 2023**. Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2023/10/RESOLUCAO-SME-N-417-DE-29-DE-SETEMBRO-DE-2023-MATRIZ-COM-ANEXO-I.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 455, de 23 de maio de 2024**. Dispõe sobre a matriz curricular das unidades

escolares da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). **Lei nº 6.362, de 28 de maio de 2018**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 29 maio 2018. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=7806851>. Acesso em: 29. out. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Parecer “N” nº 01/2018, de 06 de junho de 2018**. Aprova o funcionamento de escolas bilíngues inglesa, francesa e espanhola, e autoriza, em caráter experimental, a escola bilíngue alemã nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778. Acesso em: 29. out. 2023.

RODRIGUES, A. Dall’Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. La función abierta de la obra y su contenido. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2010. p. 11-17.

SANTOS, L.; LOPES, J. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, A. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-38.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, R. M. Os Múltiplos Conceitos de Cultura. In: XVII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - ENECULT, 2021, Bahia. **Anais do VII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - ENECULT**. Bahia: ENECULT, 2021. v. V.1. p. 1-10.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. In: **ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

SAUL, A. M.; SILVA, A. O Pensamento de Paulo Freire em Sistemas Públicos de Ensino: Pesquisando Políticas Públicas de Currículo Em Um Mesmo Território, Sob Diferentes Olhares. **Revista TEIAS**, v. 13, n. 27, p. 18, 25 abr. 2012.

SERRANO, C. **Jesuítas e a formação do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1993.

SILVA, L. A. O; SILVA, J. F. S. S. Eu – Professor bilíngue?: um estudo sobre representações de sujeito bilíngue. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 42-62, 2022. Disponível em: <https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/44787>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SIMAS, D. et al. Cadê o território que tava aqui? O Currículo Carioca da SMERJ dilemas e perspectivas. XV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia. **Anais do XV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94043>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SOUZA, K. **Além do ‘hi, how are you’**: mais barato, ensino bilíngue cresce no Brasil. Disponível em: <https://exame.com/negocios/alem-do-hi-how-are-you-mais-barato-ensino-bilingue-cresce-no-brasil/>. Acesso em: 2 mai. 2025.

SCOCUGLIA, C. A. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, n. 6, p. 81–92, 01 jan. 2005.

TANZI NETO, A. **Escolas Bilíngues no espaço público carioca**. 2023.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 01 abr. 2025.

VEIGA, E. Como foi a mudança da capital do Brasil de Salvador ao Rio de Janeiro há 260 anos. **BBC News Brasil**, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64410528>. Acesso em: 20 maio 2025.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, London, v. 30, n. 6, p. 1024–1054, 2007. Disponível em: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC585/um/43504955/vertovec_on_superdiversity_26774422.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

UNESCO. **Guidelines on intercultural education**. Paris: UNESCO, 2006.

WASH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007.

ZIZEK, S. Multiculturalismo la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: Jameson, F; Zizek, S. **Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. Disponível em: <https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/02/multiculturalismo-o-la-lc3b3gica-cultural-del-capitalismo-multinacional1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

ZOCOLLI, M. Prouni e Fies beneficiam 40% dos alunos de faculdades privadas. **Partido dos Trabalhadores**, 2016. Disponível em: <https://pt.org.br/prouni-e-fies-beneficiam-40-dos-alunos-de-faculdades-privadas/>. Acesso em: 18 maio 2025.