



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NEPHI MORAES DE BARROS

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS NOVAS
ACEPÇÕES TRAZIDAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELO
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE**

Rio Branco

2025

NEPHI MORAES DE BARROS

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS NOVAS
ACEPÇÕES TRAZIDAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELO
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores,
Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Rio Branco
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

B277e Barros, Nephi Moraes de, 1991 -

O ensino de língua inglesa no ensino médio frente às novas acepções trazidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo de Referência Única do Estado do Acre / Nephi Moraes de Barros; orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno. – 2025.

137 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográfica.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Currículo. I. Damasceno, Ednacelí Abreu (orientador). II. Título.

CDD: 370

NEPHI MORAES DE BARROS

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS NOVAS
ACEPÇÕES TRAZIDAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELO
CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE**

O presente trabalho em nível de qualificação de mestrado foi avaliado e aprovado em 12 de novembro de 2024. E no dia 28 de maio de 2025 em nível de defesa, por Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Banca Examinadora:

Prof.a. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

Universidade Federal do Acre

Orientadora e Presidente – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC)

Profa. Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha

Universidade Federal do Acre

Examinadora Interna – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC)

Prof.a. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Universidade Federal do Espírito Santo

Examinadora Externa - Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/UFES)

Rio Branco

2025

Dedico este trabalho às minhas filhas, Anne e Lily.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sabedoria e pela graça concedida ao longo desta jornada.

À minha orientadora, Professora Ednacelí Abreu Damasceno, por seus ensinamentos, sua paciência e incentivo.

Aos meus pais, Solange Maria Gabriel de Moraes e Washington de Barros Moraes, meu agradecimento eterno. Embora meu pai não esteja mais entre nós, sua memória permanece viva em mim como minha maior inspiração para me dedicar ao estudo da língua inglesa.

À minha amada esposa, Cindy Bezerra de Barros, que esteve ao meu lado em cada etapa deste caminho, meu amor e gratidão pela compreensão, pelo apoio e por sempre me motivar a seguir em frente. Agradeço também às minhas filhas, Anne e Lily, que me enchem de alegria e me lembram todos os dias do motivo pelo qual vale a pena lutar e persistir.

Por fim, aos meus amigos, que compartilharam dessa jornada, oferecendo apoio, incentivo e companhia nos momentos mais desafiadores, meu sincero agradecimento.

A todos vocês, meu muito obrigado.

The Function of Education is to teach one to think intensively and to think critically. Intelligence plus character — that is the goal of true education.

Dr. Martin Luther King Jr.

RESUMO

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), em dezembro de 2018, os currículos dessa etapa da educação básica passaram por processos de mudanças significativas em relação ao papel do ensino médio na vida de cada estudante. Entre essas mudanças, destaca-se o ensino de língua inglesa, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM durante a sua implementação. Nesse sentido, a partir do contexto educacional do Acre, tem-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM? Em consonância com tal indagação, o objetivo deste estudo consiste em analisar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM. Trata-se, de uma pesquisa documental descritiva, de abordagem qualitativa, a qual analisa documentos oficiais orientadores do ensino de língua inglesa no Brasil e no Acre, comparando-os quanto aos pontos divergentes, convergentes e as implicações pedagógicas, frente a essas novas acepções trazidas pela BNCC-EM no currículo acreano. O aporte teórico desse estudo fundamenta-se em autores como Enguita (1989), Sahlberg (2011), Ravitch (2011), Verger e Normand (2015), Freitas (2018), e Laval (2019), acerca do neoliberalismo e educação. Sobre o liberalismo econômico e papel limitado do estado Friedman (1995) e Rothbard (1999). Sobre a reforma do Ensino Médio Ferreira e Paim (2018). Duboc (2019), Ferraz (2015, 2024) acerca de políticas públicas o ensino e a concepção de língua inglesa. A organização e a análise dos dados têm como apoio técnicas de Análise Documental Lüdke e Marli (2022) Favero e Centenaro (2019), Severino, (2007), complementadas pelas contribuições de Gil (1999), Vergara (2000) e Triviños (1987) sobre pesquisa descritiva e Minayo (2000) e Flick (2009) quanto a abordagem qualitativa. Os resultados da Pesquisa Documental evidenciam que as orientações e concepções presentes na BNCC-EM e no CRUA/EM convergem em aspectos como a abordagem crítica, intercultural e multimodal do ensino de Língua Inglesa, mas apresentam divergências quanto à organização curricular e à aplicação prática, especialmente no que se refere à carga horária e infraestrutura. Além disso, observa-se uma divergência epistemológica entre os dois documentos, com a BNCC-EM adotando uma visão mais flexível e crítica, enquanto o CRUA/EM segue uma abordagem mais tradicional e prescritiva. Conclui-se que a implementação das diretrizes da BNCC-EM e do CRUA/EM geraram desafios pedagógicos significativos, demandando ajustes na formação docente e infraestrutura. O que exige políticas públicas que garantam condições materiais adequadas para a promoção de práticas pedagógicas equitativas, críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Ensino Médio. BNCC. Currículo de Referência Único do Acre.

ABSTRACT

With the approval of the National Common Curricular Base for High School (BNCC-EM) in December 2018, the curricula for this stage of basic education underwent significant changes regarding the role of high school in each student's life. Among these changes, the teaching of the English language stands out, due to the new interpretations brought by the BNCC-EM during its implementation. In this context, based on the educational scenario of the state of Acre, the following research question arises: what guidelines and conceptions are present in the National Common Curricular Base (BNCC-EM) and in the Unified Reference Curriculum of Acre for High School (CRUA/EM) in the English Language subject, which is part of the Languages and their Technologies area, and how are these reflected in the pedagogical implications for the teaching and learning process, in light of the new perspectives introduced by the BNCC-EM? In line with this inquiry, the objective of this study is to analyze the guidelines and conceptions present in the BNCC-EM and in the CRUA/EM for the English Language subject, which is part of the Languages and their Technologies area, and how these are reflected in the pedagogical implications for the teaching and learning process, in light of the new perspectives introduced by the BNCC-EM. This is a descriptive documentary research study with a qualitative approach, which analyzes official guiding documents for English language teaching in Brazil and in the state of Acre, comparing them in terms of divergent and convergent points, as well as pedagogical implications, in light of the new perspectives brought by the BNCC-EM to Acre's curriculum. The theoretical framework of this study is based on authors such as Enguita (1989), Sahlberg (2011), Ravitch (2011), Verger and Normand (2015), Freitas (2018), and Laval (2019), regarding neoliberalism and education. On economic liberalism and the limited role of the state, the works of Friedman (1995) and Rothbard (1999) are referenced. On the high school reform, the study draws on Ferreira and Paim (2018). Regarding public policies, teaching, and the conception of the English language, it refers to Duboc (2019) and Ferraz (2015, 2024). Data organization and analysis are supported by documentary analysis techniques from Lüdke and Marli (2022), Favero and Centenaro (2019), and Severino (2007), complemented by the contributions of Gil (1999), Vergara (2000), and Triviños (1987) on descriptive research, and Minayo (2000) and Flick (2009) regarding the qualitative approach. The results of the documentary research show that the guidelines and conceptions present in the BNCC-EM and the CRUA/EM converge in aspects such as the critical, intercultural, and multimodal approach to English language teaching, but they diverge in terms of curricular organization and practical application, especially with regard to workload and infrastructure. Furthermore, there is an epistemological divergence between the two documents, with the BNCC-EM adopting a more flexible and critical perspective, while the CRUA/EM follows a more traditional and prescriptive approach. It is concluded that the implementation of the BNCC-EM and CRUA/EM guidelines has generated significant pedagogical challenges, requiring adjustments in teacher training and infrastructure. This calls for public policies that ensure adequate material conditions for the promotion of equitable, critical, and contextualized pedagogical practices.

Keywords: English Language Teaching. High School. BNCC. Unified Reference Curriculum of Acre.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Competências Gerais da Educação Básica – BNCC - EM	93
FIGURA 2 - COMPOSIÇÃO DO CÓDIGO ALFANUMÉRICO – BNCC-EM.....	96
FIGURA 3 - CAMPOS DE ATUAÇÃO – BNCC-EM.	102
FIGURA 4 - ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL E INTEGRAL.....	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADO DAS BUSCAS REALIZADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	25
QUADRO 2 - PRINCÍPIOS DA NGP, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES	58
QUADRO 3 - PRINCIPAIS MUDANÇAS QUE SERÃO IMPLEMENTADAS NO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DE 2025, COM A SANÇÃO DA LEI Nº 14.945/2024.....	66
QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNCC).....	90
QUADRO 5 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (BNCC-EM).....	95
QUADRO 6 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1.....	97
QUADRO 7 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2.....	97
QUADRO 8 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3.....	98
QUADRO 9 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4.....	98
QUADRO 10 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5.....	99
QUADRO 11 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6.....	99
QUADRO 12 - HABILIDADES DA COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
GERM	<i>Global Educational Reform Movement</i>
ILF	Inglês como Língua Franca
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
2.1 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EFICIÊNCIA EMPRESARIAL COMO FATORES DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO ³⁸	
2.1.1 IMPACTOS DA VISÃO EMPRESARIAL NA GESTÃO ESCOLAR: A PRIVATIZAÇÃO E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO	51
2.2 A CRISE DO ENSINO MÉDIO: ENTRE PROMESSAS DE REFORMA E A EXCLUSÃO SISTEMÁTICA	61
2.3 POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 À ATUAL LEI Nº 14.945/2024.....	65
3 A BNCC E O LUGAR DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	68
3.1 A BNCC E O CONFLITO ENTRE FLUIDEZ E NORMATIVIDADE NO ENSINO DE INGLÊS	70
3.2 MULTILETRAMENTOS NA BNCC: COOPTAÇÃO NEOLIBERAL E DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	74
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA DESCRITIVA NO CAMPO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	77
4.1 A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	77
4.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	79
5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS NOVAS ACEPÇÕES TRAZIDAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE	87
5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC-EM): UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	87
5.2 A BNCC-EM E O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NO EIXO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	94
5.3 O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA	104

5.4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES: O CRUA/EM E A BNCC-EM.....	110
5.5 CURRÍCULO, POLÍTICA E REALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC-EM E DO CRUA/EM À LUZ DAS ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO EDUCACIONAL ACREANO.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
7 REFERÊNCIAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

Minha vivência como discente no curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre (Ufac), posteriormente concluído em outra instituição, foi fundamental para minha formação teórica e prática no ensino de línguas. Tive a oportunidade de ser bolsista no programa Inglês sem Fronteiras, o qual posteriormente, se transformou em Idiomas sem Fronteiras. Essa experiência, que durou entre os anos de 2014 e 2015, contribuiu significativamente para aprimorar minhas habilidades na elaboração, planejamento e ministração de cursos livres de curta duração em língua inglesa.

Além disso, a aprendizagem adquirida por meio das disciplinas de investigação, prática pedagógica e estágio supervisionado complementaram meu arcabouço intelectual e procedimental no que concerne ao currículo escolar e à abordagem metodológica relevante para o ensino de língua inglesa, especialmente no contexto da cidade de Rio Branco, Acre, onde nasci e residi durante grande parte da minha vida.

Meu desenvolvimento profissional materializou-se ao longo do tempo, também a partir da experiência como professor de língua inglesa no Novo Ensino Médio em uma das maiores redes privadas de ensino do país, juntamente com minha vivência profissional atuante nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino do estado do Acre. A oportunidade de atuar em redes pública e privada no mesmo contexto da cidade acreana, Rio Branco, proporcionou a observação sobre alguns efeitos das diretrizes curriculares em meu fazer profissional, compelindo-me a pesquisar acerca das modificações preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e em como elas se dariam dentro do contexto das escolas públicas da cidade de Rio Branco, Acre.

Decidi, portanto, inscrever-me no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, para as turmas de 2023 a 2025, no qual tive o privilégio de ser aprovado.

A partir do início dos encontros em 2023, período em que cursei as disciplinas obrigatórias do programa, meu interesse pela pesquisa que me propus realizar foi intensificado, principalmente após as primeiras aulas da disciplina de Tópicos Especiais em Educação. Nessa disciplina, fomos convidados pelo Professor Dr. Nádson Araújo dos Santos e pela Professora Dr^a Adriana Ramos dos Santos a realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre nossa proposta de pesquisa. Decidi, então, desenvolver minha RSL, intitulada “O Componente Curricular Língua Inglesa no Ensino Fundamental e sua

Transposição para os Currículos das Redes Públicas do Brasil: um levantamento sobre o quantitativo e as implicações das teses e dissertações produzidas desde a implementação da BNCC. Posteriormente, esse trabalho foi publicado como capítulo no livro intitulado “Pesquisas em Educação e Linguagem na Amazônia: Interfaces”, organizado pelo Professor Dr. Nábson e pela Professora Dr^a Tatiane Castro dos Santos.

A partir da pesquisa realizada, constatou-se que, sob as palavras-chave BNCC AND currículo AND Língua Inglesa AND educação básica OR ensino básico, nas plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma CAPES, no período de 2017 a abril de 2023, foram publicadas “onze dissertações e uma tese, totalizando efetivamente doze trabalhos, dentre as quais três são oriundos de programas de mestrado profissionais” (Barros, 2023, p. 195). Concluindo, a partir de então:

A existência de um desassossego proveniente da condição em que se encontra o ensino da Língua Inglesa nas instituições de ensino públicas brasileiras. Os estudos analisados apontam que a exclusividade do inglês como única língua a ser abordada acarreta potenciais danos ao estabelecimento do plurilinguismo e da interculturalidade, sobretudo, a ausência de recursos de ensino, preparação e formação continuada podem enfraquecer a eficácia do processo. Ademais, é imprescindível que o livro didático adotado esteja em sintonia com as orientações curriculares e a BNCC, todavia, não a ser utilizado de maneira isolada, mas em parceria com outras ferramentas e práticas. Em suma, os poucos trabalhos encontrados demonstram que é essencial haver uma maior valoração das variações culturais e linguísticas do idioma, juntamente à linguagem dos alunos, com o objetivo de tornar o aprendizado mais significativo e reflexivo (Barros, 2023, p. 202 - 203).

Ademais, os encontros e conversas com minha orientadora, Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, ampliaram meu desejo de investigar as implicações das novas acepções curriculares da BNCC-EM e do Currículo de Referência Único do Estado do Acre nas práticas pedagógicas do componente de língua inglesa. Nossas discussões avivaram questionamentos que permeavam meus pensamentos acerca dos desafios enfrentados com a implementação da BNCC-EM no currículo de língua inglesa. Destaco, portanto, como exemplo: em que medida os documentos orientadores fornecem diretrizes claras e aplicáveis para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais no ensino médio? Os documentos oferecem suporte suficiente para a prática pedagógica alinhada às novas demandas curriculares?

Adicionalmente, um dos aspectos que me levaram a refletir, dado que exerço a função de professor de língua inglesa em uma grande rede privada de ensino e tive a oportunidade de visitar ambientes bem planejados e equipados, tanto dentro como fora do estado do Acre, materializou-se na questão dos recursos educacionais disponíveis para apoiar a implementação das diretrizes da BNCC-EM, nomeadamente, no ensino de inglês.

Ademais, na rede de ensino privada em que trabalhei, tivemos uma abordagem diferenciada no que tange a aplicação das novas acepções curriculares, tendo em vista que realizávamos, e ao momento da escrita deste documento estes ainda o fazem, a divisão do processo de ensino e aprendizagem por meio das áreas do conhecimento, isto é, os professores de cada componente trabalham dentro e fora da sala de aula em conjunto, além de terem semanalmente a incumbência de realizarem um planejamento direcionado com as demais áreas do conhecimento, com o mínimo cinco horas de duração, no qual os professores, juntamente com a coordenação, fazem o compartilhamento, a integração das atividades propostas e realizam alinhamentos gerais.

A despeito do que descrevi nos parágrafos anteriores, bem como de toda a opulência de recursos e auxílios disponibilizados, pela rede particular de ensino em que trabalhei, para a realização de um excelente andamento e aplicação das novas acepções curriculares, pude observar e ponderar acerca de alguns aspectos relativos à aplicação da parte diversificada do currículo, que apesar de ser assim nomeada, ou seja, por objetivar tornar a última etapa da educação básica menos engessada, isto é, mais dinâmica e convidativa, aproximando-a mais da realidade e das perspectivas dos alunos, fazia o exato oposto, pois devido ao fato da maioria dos alunos intentarem ingressar em cursos relacionados à área das ciências da natureza, os itinerários formativos tendiam a focar mais nesta, e por vezes, devido à falta de quórum, aqueles que buscavam aprofundar-se nas demais áreas ficavam desamparados.

Ademais, não apenas por estes motivos apresentados, mas também devido a outros aspectos, então inerentes ao nosso ambiente de trabalho, eu, juntamente com alguns outros profissionais que atuávamos no seguimento, ocasionalmente perguntávamo-nos como se daria a aplicação massiva destas novas acepções na rede pública de ensino, haja vista, os percalços por nós enfrentados na implementação destas em uma rede privada, a qual possui apenas uma instituição de ensino básico na cidade e uma grande rede de apoio a nível nacional.

Desta maneira, por meio de questionamentos e reflexões em ambas as realidades por mim vivenciadas em meus locais de trabalho, tive o interesse de saber como se daria a implementação das novas acepções e principalmente quais seriam as consequências destas,

bem como a percepção dos profissionais atuantes na rede estadual de ensino, especificamente na área da língua inglesa.

Não obstante, em virtude de minha aprovação e subsequente nomeação como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Rondônia, foi necessária minha mudança para o referido estado. Assim, após minha etapa de qualificação, ocorrida em 12 de novembro de 2024, e em consonância com as orientações da banca e de minha orientadora, optamos por delimitar o presente estudo à análise descritiva, de modo a viabilizar, em investigações futuras, a abordagem da percepção dos profissionais atuantes.

Em decorrência do que foi abordado até então, decidi, de antemão, aprofundar-me no tópico acerca das novas acepções trazidas pela BNCC no componente da língua inglesa no Ensino Médio e, para tal, lancei mão dos seguintes descritores, juntamente com os operadores booleanos: ‘Ensino de Língua Inglesa AND Ensino Médio AND BNCC’ no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, e obtive assim um retorno total de nove trabalhos. Vale ressaltar que não defini previamente um corte temporal, entretanto o catálogo disponibilizou somente trabalhos submetidos dentro do corte temporal de 2020 a 2024, como demonstrado no quadro abaixo de forma sequencial segundo a ordem em que foram distribuídos na plataforma CAPES:

Quadro 1 - Resultado das buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

AUTOR / ANO	TÍTULO	PROGRAMA E IES	PALAVRAS-CHAVE
Lima (2024)	Ensino de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos: desafios e possibilidades a partir da BNCC do Ensino Médio	PPGE/UFAC	Multiletramentos. Ensino de Língua Inglesa. BNCC. Formação de professores.
Freitas (2023)	BNCC e a língua inglesa: abordagens de ensino em livros didáticos do ensino médio	PPGL/UFC	Ensino de Língua Inglesa; Abordagem Comunicativa; BNCC
Cardoso (2021)	Literatura de língua inglesa como viés de consolidação da BNCC para o ensino de inglês no ensino médio de escola pública	PPGL/UESB	BNCC. Criticidade. Comunicação em inglês. Ensino de inglês. Literatura de língua inglesa.
Pedrosa (2023)	Ensino de língua inglesa e	PPGEEB/UERJ	

	pensamento computacional nos anos finais do ensino fundamental em contexto de computação plugada e desplugada		
Schirmann (2024)	Análise crítica de livros didáticos de língua inglesa do ensino médio: que representações de letramentos emergem desses textos?	PPGL/UFSM	Livros didáticos. Pedagogia dos Letramentos. Análise Crítica de Gêneros. BNCC.
Silva (2024)	A programabilidade da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares no ensino fundamental anos finais: análise da proposta da BNCC	PPGLE/UFCG	Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental Anos Finais. Competência Argumentativa. Programabilidade. Língua Portuguesa-Língua Inglesa-Ciências-História. Programabilidade.
Giaretta (2023)	Abordagem da leitura de textos literários em aulas de Inglês como língua adicional no ensino médio	PPGEL/UFS	Leitura. Leitura de textos literários. Língua Inglesa. Leitura em Língua Adicional. BNCC.
Pinheiro (2023)	Multiletramentos no ensino de língua inglesa: narrativas implicadas de uma professora pesquisadora durante o Ensino Remoto emergencial	PPGCS/UFMA	Língua Inglesa; Multiletramentos; Ensino Médio; Ensino Remoto; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Relato de Experiência.
Silva (2020)	O ensino da língua inglesa na educação básica: da obrigatoriedade curricular aos desafios da qualidade de aprendizagem no contexto escolar	PPGED/UESB	Ensino de Inglês; Currículo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ensino Médio. Discurso.

Fonte: elaborado pelo autor

Tendo como marco inicial os nove trabalhos elencados no quadro 1, destaco que, dentre eles, apenas três pertencem a programas de pós-graduação em Educação. Embora os descritores evidenciem o Ensino Médio como prioridade de busca, um desses três trabalhos

não aborda essa etapa do ensino básico de forma específica. Assim, apenas os estudos de Lima (2024) e Silva (2020) pertencem a programas de pós-graduação em Educação e tratam da última etapa da educação básica.

Além disso, sete das nove pesquisas analisadas discutem, particularmente, o ciclo final da educação básica. São elas: Lima (2024), Freitas (2023), Cardoso (2021), Schirmann (2024), Giaretta (2023), Pinheiro (2023) e Silva (2020). Outro ponto digno de nota é a ausência de teses entre os trabalhos apresentados pelo catálogo.

Por fim, destaco que todas as pesquisas retornadas na minha busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes reforçam a relevância e a pertinência do meu objeto de pesquisa. Continuarei, por conseguinte, com uma descrição e um breve parecer sobre os trabalhos elencados.

Já Lima (2024), em pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), objetivou entender como esses multiletramentos são integrados na prática pedagógica no ensino de Língua Inglesa, de acordo com as diretrizes da BNCC, em uma escola de Ensino Médio localizada no município de Rio Branco, Acre. De acordo com a autora, os resultados mostraram que, apesar do reconhecimento da Língua Inglesa como língua franca e da crescente valorização da multiculturalidade nas diretrizes da BNCC, a prática docente ainda está fortemente conectada aos itinerários formativos e à estrutura curricular estadual. Eles ainda indicam que, embora os professores reconheçam o potencial dos multiletramentos, a falta de formação continuada adequada limita sua implementação efetiva em sala de aula. Assim, o estudo concluiu que uma abordagem culturalmente sensível se faz crucial para a contextualização do ensino, o que permitirá a valorização e a integração da diversidade cultural presente na Língua Inglesa ao processo educativo.

Por sua vez, o estudo elaborado por Freitas (2023) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), traz-se à luz o fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduziu mudanças significativas no contexto educacional relacionadas ao ensino da língua inglesa. Destacou-se o reconhecimento do inglês como língua franca e a necessidade de adotar práticas que priorizem propósitos comunicativos nas aulas. O autor indica que o objetivo da pesquisa foi analisar o tratamento teórico e metodológico do ensino de inglês em cinco manuais do ensino médio, publicados por diferentes editoras sob o edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021. A análise foi fundamentada de acordo com os princípios da abordagem comunicativa

(*Communicative Language Teaching - CLT*) e considerou as contribuições de autores renomados, como Richards, Nunan, Brown, Celce-Murcia, Richard e Rodgers, e Oliveira, em relação à implementação do ensino de inglês no Brasil. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, o que resultou na criação de um quadro avaliativo com categorias de análise baseadas na BNCC e na CLT. A partir de então o autor pôde mapear, descrever e analisar as propostas didáticas dos manuais, com foco na estrutura teórica, nos temas abordados, no tratamento do vocabulário e da gramática, além do papel dos professores na utilização destes. Em suas conclusões, o estudo apontou que, não obstante as fragilidades identificadas nas estruturas didáticas, o sistema educacional está em auge, embora morosamente, em direção às práticas que potencializam o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos.

Cardoso (2021), em sua pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) abordou o desafio enfrentado pelos professores de inglês em relação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando a necessidade de implementar suas diretrizes no Ensino Médio, especialmente em escolas públicas. O estudo focou em como a literatura de língua inglesa pode servir como um recurso valioso para a consolidação das propostas da BNCC, visando promover a formação integral dos alunos, sua capacidade de comunicação em inglês e o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, foram elaboradas duas Sequências Didáticas que funcionam como ferramentas pedagógicas. A análise realizada sugere que a literatura, apesar do surgimento de novas formas de linguagem, permanece um importante gênero discursivo que enriquece a expressão e a formação do sujeito, o que facilita a interação e a contextualização do aprendizado. Constatou-se também que a literatura é um meio eficaz na prática pedagógica, contribuindo para o cumprimento das diretrizes da BNCC e para a formação dos alunos. A conclusão indica que, num universo em perpétua evolução, os educadores precisam se adaptar e reinventar suas práticas pedagógicas, ou seja, buscar novas abordagens que possibilitem um ensino de inglês crítico e descentralizado, e assim vivenciar a educação como um processo dinâmico e contínuo.

Já Pedrosa (2023), em sua dissertação elaborada no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) elucubrou acerca do ensino de língua inglesa e o desenvolvimento do pensamento computacional nos anos finais do ensino fundamental. Para tal levou em consideração o "fosso digital" em escolas brasileiras e a desigualdade no acesso às tecnologias digitais. A pesquisa teve como objetivo, por se tratar de um curso de mestrado profissional, a criação de um caderno digital

de atividades para auxiliar os professores de inglês a desenvolverem o pensamento computacional em seus alunos, o qual foi adequado tanto para ambientes com acesso limitado quanto amplo às tecnologias. A metodologia envolveu uma abordagem quali-quantitativa, incluindo feedback de professores que validaram e ajudaram a aperfeiçoar o material educacional, intitulado ‘Digital Works: Caderno digital para o ensino de língua inglesa e desenvolvimento computacional’. O caderno oferece exercícios de gramática e vocabulário alinhados à BNCC e é destinado a contextos plugados e desplugados, demonstrando-se relevante para promover habilidades de pensamento computacional no ensino de inglês.

Schirrmann (2024), em seu estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), examinou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e a relevância do livro didático no cenário atual do ensino de inglês no Brasil, especialmente no Ensino Médio, com base na Pedagogia dos Letramentos e na Análise Crítica de Gêneros. Seu trabalho também investigou como três livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD/2021 abordam o ensino de linguagem como prática social e se alinham aos princípios da BNCC. A pesquisa, de enfoque qualitativo, explorou as seções pré-textuais desses materiais com o intuito de verificar sua fundamentação teórica e analisar as unidades didáticas selecionadas para avaliar o tratamento dos processos de conhecimento e as pedagogias propostas. Os resultados apontaram que os livros analisados aderem, de certa forma, aos objetivos de um ensino crítico e contextualizado da língua inglesa, enfatizando-a como prática social e língua franca. Não obstante, ainda existirem lacunas nas atividades, pois muitas delas não conseguem efetivamente engajar os alunos em ações concretas no que tange aos temas discutidos, limitando-se, assim, de acordo com a autora, a uma abordagem que, embora teórica e crítica, carece de uma aplicação prática robusta.

O estudo elaborado por Silva (2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) examinou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco na sétima competência geral para os componentes curriculares da Educação Básica, isto é, a competência argumentativa. A pesquisa investigou como essa é programada na BNCC para o 9º ano nos componentes de Língua Inglesa, Ciências e História, e do 6º ao 9º ano em Língua Portuguesa. Segundo a autora, a pesquisa fundamentando-se na análise de conteúdo qualitativa, interpretativista e documental. Os resultados revelaram que a competência argumentativa tem uma abordagem espiralada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, mas linear em Ciências e História, com objetivos variados: enquanto Língua Portuguesa e Inglesa estimulam o aprendizado

argumentativo em diferentes contextos, Ciências e História buscam desenvolver argumentação focada em temas específicos.

Giaretta (2023), em sua dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguístico na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Chapecó* (UFFS) buscou analisar se a leitura dos textos literários, nas aulas de língua inglesa em escolas públicas do Ensino Médio em Chapecó/SC, ocorria de acordo com a orientação dos documentos oficiais da educação. Para tal, a autora recorreu à utilização de questionário com questões abertas e fechadas. Por fim, os resultados demonstraram incorreta, a hipótese por ela levantada, de que os professores não abordam a literatura em inglês devido a sua complexidade, adicionada à sobrecarga de trabalho, pois 89,5% dos entrevistados declaram fazer uso de tal recurso, todavia, constatou-se também uma profusão de dificuldades no que concerne à uma utilização satisfatória dos benefícios que a literatura viabiliza.

Já Pinheiro (2023) em sua dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aborda a transformação da comunicação no mundo contemporâneo e a importância da língua inglesa no Ensino Médio, especialmente no contexto do Ensino Remoto emergencial, imposto pela pandemia da Covid-19. A pesquisa investigou a contribuição da abordagem de ensino para a aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas interativas e significativas. O estudo analisou experiências de docentes e mostrou que a implementação de práticas multiletradas foi fundamental para uma aprendizagem mais eficaz durante o Ensino Remoto. Isto é, os resultados indicaram que a continuidade dessas práticas no ensino presencial é essencial para garantir uma formação mais abrangente e significativa dos alunos.

Silva (2020) em sua dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e com a colaboração de professores de inglês da rede municipal de Itapetinga-BA, bem como dos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais da Bahia, aborda acerca dos discursos de autores curriculantes no que tange a compulsoriedade do ensino de língua inglesa, que, segundo a autora, manifesta-se por uma natureza dualizada, isto é, pode ser um fator de motivação, ao passo que também um grande percalço ao processo de ensino e aprendizagem, devido às limitações presentes no contexto escolar, nomeadamente da rede municipal de Itapetinga-BA.

Após a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e posteriormente a verificação dos trabalhos retornados e conseqüentemente às considerações elencadas

anteriormente, verifiquei, agora mais precisamente, a necessidade e pertinência da realização de uma pesquisa que aborde as modificações preconizadas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e como elas se manifestam dentro do contexto das escolas públicas da cidade de Rio Branco – AC, pois esta possibilitará uma ampliação no entendimento sobre a aplicação e implicações da BNCC nacional e regionalmente.

Para além disso, a pesquisa se propõe a abordar uma temática em um contexto regional e sob uma perspectiva muito pouco explorada, a qual pode oferecer dados valiosos a educadores, gestores e pesquisadores locais.

Adicionalmente, a pesquisa também dialoga com outros estudos já realizados, o que estimula a reflexão crítica sobre a educação contemporânea no Brasil, especialmente em relação à formação de professores e às políticas educacionais voltadas à educação básica, nomeadamente ao Ensino Médio, o que pode contribuir significativamente para a produção de conhecimento no campo da educação, especificamente no que concerne ao inglês como campo de estudo e atuação.

Isto posto, delineou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM?

Intrinsecamente ligada ao problema dessa pesquisa, tem-se como questões secundárias que nos auxiliaram a definir os objetivos, o tipo de pesquisa, a coleta e análise de dados para uma melhor abordagem metodológicas, as questões a seguir:

- a) Quais as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- b) Quais as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- c) Quais diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?

- d) Quais as possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, frente às novas aceções trazidas pela BNCC-EM e pelo CRUA/EM?

Por conseguinte, articulado ao problema da pesquisa, tem-se como objetivo geral deste estudo, analisar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas aceções trazidas pela BNCC-EM.

E, em conformidade com as questões secundárias dessa pesquisa, seguem os seguintes objetivos específicos:

- a) Averiguar quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- b) Verificar as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- c) Identificar diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- d) Descrever possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, frente às novas aceções trazidas pela BNCC-EM e pelo CRUA/EM?

Com esse propósito, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Flick, 2009), o que permite um aprofundamento nos documentos norteadores da educação básica, assim como nas experiências e significados atribuídos pelos docentes ao novo contexto educacional proposto. Outrossim, a metodologia inclui a análise documental (Lüdke e Marli, 2022) dos textos normativos, proporcionando, assim, uma compreensão mais abrangente das transformações no ensino de Língua Inglesa no Novo Ensino Médio e as diretrizes curriculares vigentes.

Portanto, em conformidade com a natureza do estudo, esta dissertação está estruturada em cinco seções. Esta primeira seção de “Introdução” do trabalho que consiste na contextualização acerca de minhas motivações pessoais, perguntas, objetivos e uma breve revisão sistemática da literatura as quais me levaram a traçar os objetivos e a metodologia

adequada para investigar quais são as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM.

A segunda seção tem como título “O Contexto Político e Legal da Reforma do Ensino Médio no Brasil” tem como finalidade apresentar a fundamentação teórica acerca das implicações da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, considerando sua relevância comunicativa e mercadológica no contexto global. Essa seção analisa as articulações políticas e educacionais que levaram à promulgação da lei, bem como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e suas consequências para a formação de alunos preparados para o mercado de trabalho. Além disso, aborda as críticas e os desafios enfrentados pelas reformas educacionais atuais, em especial a relação entre a mercantilização da educação e a formação integral dos estudantes.

A terceira seção, intitulada “A BNCC e o lugar do Ensino de Língua Inglesa no Currículo do Ensino Médio” que objetiva analisar a posição do componente curricular na Base Nacional, destacando sua importância e obrigatoriedade na educação básica. A seção também critica o preterimento de outras línguas estrangeiras, refletindo uma visão globalizante e mercadológica que ignora as particularidades regionais e culturais do Brasil. Além disso, explora as contradições presentes na BNCC em relação à fluidez do inglês como língua franca e à estrutura normativa do ensino, além de discutir acerca dos desafios relacionados à adoção de multiletramentos na BNCC.

A quarta seção, intitulada de “O Percorso Metodológico de uma Pesquisa Descritiva no Campo do Ensino de Língua Inglesa”, tem como objetivo relatar os caminhos seguidos no decorrer deste trabalho investigativo a partir de uma breve contextualização da experiência como mestrando, para posteriormente, descrever a questão norteadora da pesquisa acompanhada de seus desdobramentos; os objetivos, geral e específicos. Logo após, apresenta-se os aspectos metodológicos: tipo de pesquisa, de abordagem, fontes utilizadas para obtenção dos dados e os procedimentos metodológicos.

A quinta seção consiste na análise e discussão dos dados e traz como título “O Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio frente às novas acepções trazidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo de Referência Único do estado do Acre”. Tem como

finalidade a apresentação dos resultados da pesquisa obtidos por meio da análise dos dados coletados, promovendo a discussão detalhada das implicações destes para o contexto educacional e curricular analisado. Esta seção servirá para sintetizar as descobertas da pesquisa e oferecer uma reflexão crítica sobre as evidências obtidas.

A sexta e última seção deste trabalho traz as "Considerações Finais", nas quais sintetizamos a argumentação desenvolvida ao longo da dissertação. Nessa seção, destacamos os principais resultados da pesquisa, estabelecendo conexões com a problemática central, as questões levantadas ao longo do percurso investigativo, o alcance do estudo e reflexões sobre os achados obtidos.

2 O CONTEXTO POLÍTICO E LEGAL DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Esta seção apresenta um importante arcabouço teórico que nos auxiliou na compreensão do contexto brasileiro que culminou na promulgação da Lei Federal nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, conhecida como reforma do Ensino Médio, a qual reconfigurou a estrutura curricular dessa etapa educacional e refletiu articulações políticas e sociais voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho e promover uma educação integral; além disso, analisamos os princípios subjacentes à reforma, considerando as influências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as críticas à mercantilização da educação, bem como as tensões entre a formação de uma mão de obra qualificada e o desenvolvimento integral dos alunos, trazendo à tona a discussão sobre a relação entre a educação, as lógicas de mercado e a identidade da escola em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo.

Tendo em vista esse contexto, a seção está organizada em quatro subtópicos principais. O primeiro, trata das bases ideológicas da reforma, com ênfase na influência do neoliberalismo e da lógica gerencial na formulação de políticas educacionais. Subsequente a esse são discutidos os impactos concretos desse modelo na gestão escolar, como a privatização, a padronização curricular e a redefinição do papel do Estado. Posteriormente, examinamos a crise histórica do Ensino Médio brasileiro e as controvérsias em torno da reforma de 2017, especialmente no que se refere à exclusão de parcelas da população estudantil. Por fim, apresentamos a legislação mais recente, a Lei nº 14.945/2024, destacando as mudanças promovidas em relação à reforma anterior, seus desafios de implementação e os debates em curso sobre a formação no Ensino Médio.

As articulações políticas realizadas em âmbitos superiores influenciam profundamente os elementos pedagógicos e estruturais da educação básica. Essa influência manifesta-se diretamente no cotidiano das práticas pedagógicas, condicionando as metodologias de ensino, os recursos disponíveis e as estratégias adotadas pelos professores. Dessa forma, as decisões políticas impactam não apenas a organização curricular, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do aprendizado dos alunos.

A Lei Federal nº 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, mais conhecida como a reforma do Ensino Médio, provocou alterações na oferta desta referida etapa da educação básica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, essa etapa

educacional se desenvolve em continuidade às diretrizes estabelecidas para as fases infantil e fundamental do ensino básico, orientando-se, portanto, pelo princípio da educação integral do sujeito.

A BNCC-EM previu a estruturação desta etapa do seguinte modo: o ensino médio dividiu-se em duas ramificações, sendo a primeira composta pelas aprendizagens essenciais e a segunda referente aos itinerários formativos, os quais ficaram a cargo dos sistemas de educação das redes de ensino.

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC-EM estão agrupadas em grandes áreas do conhecimento, as quais são denominadas: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Inglês e Português), Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História e Sociologia) e Formação Técnica e Profissional. É mister ressaltar que a base indica não haver exclusão dos objetos de conhecimento inerentes às disciplinas e consequentemente de suas especificidades e saberes, mas encara tal distribuição como um fortalecimento da relação existente entre os componentes curriculares, oportunizando assim uma maior possibilidade de contextualização no processo de ensino-aprendizagem.

O documento define, a cada área do conhecimento, competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante as 1.800 horas de duração, relativas à parte de cunho mais essencialista da etapa, além de nortear a oferta dos itinerários formativos, que compõem as 1.200 horas restantes, de natureza mais existencialista, com o intuito de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral” (Brasil, 2018, p. 471), contribuindo assim, em teoria, para a elaboração e concretização do projeto de vida de cada sujeito, ou melhor, “à educação cumpria ser expressão da vida da criança, assim como cuidar dessa vida” (Suchodolski, 2000, p. 74).

Suchodolski (2000), ao citar Claparède, indica que ao educador cabe direcionar sua energia para incentivar a criança a explorar e desenvolver uma atividade que seja genuinamente dela, isto é, uma atividade que seja funcional e atenda a necessidades específicas. Ele conclui que “é por esta razão que a dança, o desenho, o canto e a palavra se tornam elementos fundamentais da educação e instrução” (Suchodolski, 2000, p. 73). Similarmente, a BNCC-EM trata do cerne de cada área do conhecimento, com ênfase na utilização das tecnologias digitais da computação, na ampliação da autonomia, do protagonismo e na autoria, evidenciando, assim, uma abordagem pragmática da educação, a

qual busca constantemente conectar as situações cotidianas dos sujeitos com os objetivos relativos à cada área específica do conhecimento.

Em relação aos itinerários formativos, os quais, de acordo com a resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, se apresentam como um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. A BNCC-EM aponta que esses “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino” (Brasil, 2018, p. 475). Convém destacar que, embora a proposta seja interessante e aberta, ela pressupõe uma considerável disponibilidade de recursos humanos e financeiros para sua implementação, o que pode limitar a concretização de objetivos educacionais satisfatórios em diversas realidades brasileiras.

Com base nas modificações apresentadas, coube às Secretarias Estaduais de Educação, a elaboração de um currículo baseado nas diretrizes firmadas na BNCC-EM. Isto posto, tem-se então como evidência o surgimento do Currículo de Referência Único do Acre, o qual “foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Acre, 2021, p. 36).

Além do disposto no documento, sobre sua fundamentação, o currículo de referência do Acre também indica que sua elaboração, no que concerne a parte de formação geral básica, se deu por meio de reuniões com a equipe da Secretaria Estadual de Educação do estado do Acre – SEE/AC, discussões com profissionais especialistas da educação e feedback, por meio de questionários on-line, de alunos cursantes do 9º ano do ensino fundamental. Integraram este seleto grupo, profissionais atuantes no Ensino Médio da rede pública e de redes privadas, do Instituto Federal do Acre – IFAC, bem como alguns docentes da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Após a elaboração da parte de formação geral básica, esta entrou em processo de consulta pública, com o intuito de estruturá-la serialmente. Concomitante a isso, a equipe da SEE/AC iniciou a escrita das rotas de aprofundamento, as quais são constituintes dos itinerários formativos, e, também as submeteu à consulta pública. Ao final do processo definiram-se duas rotas de aprofundamento para cada uma das quatro áreas do conhecimento

e além destas oito rotas planejadas, foi também criada uma nona, focada em iniciação científica e tecnológica, a qual integra unidades das quatro áreas do conhecimento, tendo como propósito atender municípios com apenas uma escola de ensino médio

Assim, em decorrência da análise prévia das mudanças promovidas pela reforma do Ensino Médio e pela implementação da BNCC-EM, revelam-se a influência de políticas educacionais alinhadas a demandas globais e locais, as quais evidenciam a intersecção entre educação, mercado de trabalho e desenvolvimento integral. Esse contexto está intrinsecamente relacionado ao avanço do neoliberalismo na educação brasileira, cujos princípios norteiam reformas e políticas que moldam a escola segundo lógicas econômicas. Nesse sentido, é essencial compreender como esse modelo reforça a mercantilização da educação, impactando diretamente as práticas pedagógicas e os objetivos formativos, ao passo que aprofunda as desigualdades sociais e busca redefinir o papel do Estado na educação.

2.1 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EFICIÊNCIA EMPRESARIAL COMO FATORES DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO

A difusão de princípios neoliberais na sociedade brasileira contemporânea tem se estendido aos vários campos sociais trazendo consigo um olhar diferenciado de parte da sociedade e respectivamente de seus representantes eleitos acerca do proceder educacional. Como dantes, muito se tem criticado acerca do modelo escolar vigente, sua função social, objetivos, evolução, isto é, acerca de sua ‘eficácia’ ao cumprir o seu papel atribuído dentro da estrutura social na qual está inserido.

Diante deste contexto é oportuno destacar os estudos apresentados por Enguita (1989), acerca da evolução laboral dos primórdios à sociedade contemporânea, ao traçar um panorama sobre o papel central que a escola desempenha no mundo do trabalho e como esse está ligado a estruturação e às etapas do processo de ensino-aprendizagem. O autor indica a existência de uma íntima relação da organização escolar do século XIX com a produção fabril e o setor de serviços da mesma época, os quais eram amplamente inspirados pelas ideias de gestão científica de Frederick W. Taylor.

Como antes, as empresas apareciam ante o público bem pensante em geral, e ante os reformadores da educação em particular, como o paradigma da eficiência. O mundo empresarial tinha e tem a virtude de que apenas deixa ver o que sobrevive; ocultam-se à vista, sem necessidade de esforço algum, seus múltiplos fracassos e quebras ou sua capacidade para monopolizar as empresas rentáveis ao mesmo tempo que deixa

para o setor público as arruinadas, o que subsidiariamente permite comparações superficiais nas quais aquelas saem necessariamente em vantagem em comparação com este. As empresas aparecem como as organizações que com maior eficácia enfrentam satisfatoriamente as necessidades de seus clientes (Enguita, 1989, p. 125).

Enguita (1989) expõe muito do que permeia o pensamento social atual acerca do que denominarei aqui de arquétipo do empresariado, o qual é tido como uma pessoa de sucesso, altamente eficaz e que sabe extrair o máximo do mínimo, entretanto, o autor deixa claro que uma das maiores virtudes do empresariado consiste em ocultar os reveses ao longo do percurso, deixando transparecer apenas os sucessos, o que gera uma visão deturpada da natureza da gestão empresarial, principalmente quando defrontada com o setor público.

Todavia, a obsessão pela eficiência oriunda da ‘gestão científica’, buscava, segundo o autor, fomentar a posição de liderança do mundo empresarial, pois os que defendiam a implementação de tal modelo na educação “proclamavam o dever das escolas de servir à comunidade para ato contínuo, confundir estas com as empresas” (Enguita, 1989, p. 125). Isto é, para reforçar a ideia de que as escolas deveriam servir os interesses das empresas.

A confusão criada entre a identidade de escola e empresa, permitiria aos reformadores educacionais e aos grandes capitalistas justificarem a implementação de princípios empresariais nas escolas, como a eficiência, padronização e o controle financeiro, afirmando que a educação deveria formar futuros trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho. Assim, os interesses empresariais e a necessidade de mão de obra se alinhavam diretamente com os objetivos educacionais, favorecendo a visão de que as escolas deveriam funcionar como empresas para melhor preparar o alunado para suas futuras carreiras.

Tais medidas, como indica Enguita (1989), tiveram origem nos Estados Unidos, então considerada a nova metrópole do sistema capitalista mundial. Mediante necessidades e pressões internas que ressoavam com o contexto das reformas norte-americanas, esses modelos e teorias educacionais difundiram-se por outros países, mesmo que em menor grau. Essas reformas, baseadas nos princípios de eficiência e padronização, transformaram a abordagem educacional ao introduzir métodos de gestão científica e controle financeiro. A adoção dessas práticas refletiu a crescente influência do modelo capitalista estadunidense na educação global, assim, moldando sistemas educacionais em diversas partes do mundo.

É imperativo reiterar que tais práticas da ‘gestão científica’, por focarem somente no aspecto quantitativo, ignoram fatores fundamentais como o desenvolvimento emocional, social e ético dos alunos. Esse enfoque, que trata a educação como uma linha de produção,

prioriza métricas de eficiência e produtividade, como a frequência escolar e a taxa de promoções, em detrimento das necessidades individuais e contextos sociais dos estudantes. Como resultado, a abordagem não apenas negligencia a complexidade da experiência educativa, mas também desconsidera a diversidade e as características pessoais dos alunos, limitando a capacidade das escolas de atender a uma gama mais ampla de necessidades e promover um desenvolvimento integral.

Semelhantemente, Laval (2019) argumenta que há uma imposição de um novo modelo escolar e educacional cada vez mais subordinado à lógica econômica, o qual promove a ideia de que as instituições educacionais devem servir diretamente às necessidades das empresas e da economia. Isto é, valorizando ideais tais como o do "homem flexível" e do "trabalhador autônomo", os quais refletem uma abordagem utilitarista que busca alinhar a educação com a competitividade econômica global.

Além do mais, o investimento em educação, isto é, em “capital humano” buscando a capacitação e o desenvolvimento populacional, conforme Schultz (1964) aumentaria a eficiência dos trabalhadores e consequentemente os ganhos dos capitalistas. Destarte, Laval (2019) indica que as organizações internacionais e governos de países desenvolvidos promovem reformas que visam transformar a educação em um fator de produção econômica, com a escola perdendo sua autonomia e a empresa assumindo um papel central na qualificação e no aprendizado. Deste modo, a educação é vista como um mercado promissor e um recurso econômico crucial, que deve ser moldado a partir das exigências do mercado.

A partir do contexto apresentado por Enguita (1989) e Laval (2019) destaca-se a natureza cíclica e contínua das reformas educacionais, o que foi denominado por Laval de “monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal” (Laval, 2019, p. 21), a saber, as reformas educacionais não ocorrem de maneira isolada, mas sim como parte de um processo contínuo de adaptação e reestruturação do sistema educacional para melhor servir às demandas econômicas e empresariais. Isso implica em um ciclo vicioso no qual a educação é constantemente moldada a fim de retirar a autonomia da escola e transformá-la em um apêndice do mercado, que se sobrepõe às necessidades educacionais mais amplas, criando um sistema que privilegia a formação de mão de obra qualificada em detrimento de uma educação que promova o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento pessoal e social.

Outrossim, embora Laval se refira a um contexto internacional, suas observações são pertinentes ao cenário brasileiro, quer seja devido às dinâmicas autônomas similares ou às

pressões internacionais, algo que trataremos posteriormente nesta dissertação, entretanto é mister salientar algumas das diversas características que coadunam com o que, por ele, é discutido, as quais delineiam o cenário atual brasileiro.

Ao abordar acerca da ofensiva neoliberal à escola, Laval (2019) destaca alguns pontos da transformação do capitalismo que culminam, segundo ele, na subversão da subjetividade humana, dentre os quais tem-se a globalização e a financeirização das economias, a redução da intervenção estatal e a privatização de empresas públicas e serviços, além da mercantilização de aspectos da vida cotidiana, como lazer e cultura, bem como uma reestruturação do trabalho, com ênfase na mobilidade e na eficiência, e uma transformação das instituições refletindo a crescente adaptação à lógica de mercado e a predominância da eficiência econômica sobre o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Todos os aspectos, previamente destacados, reverberam com as recentes reformas e projetos de lei aprovados pelo congresso brasileiro, nomeadamente a privatização dos serviços fornecidos pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, por meio do Projeto de Lei 591/21, a privatização de algumas empresas como a BR Distribuidora, alguns campos de petróleo da Petrobras, Liquigás e Codesa (Companhia Docas do Espírito Santo). Além disso, a ameaça constante da privatização da Petrobrás, do porto de Santos e de outras empresas fundamentais para a sociedade brasileira.

Em relação a reestruturação do trabalho, tivemos a Lei 13.467/2017, conhecida como a reforma trabalhista, que modificou mais de cem dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), introduziu diversas alterações que impactaram a relação entre empregados e empregadores, sindicatos e questões judiciais. A previdência social, que foi alterada pela Emenda Constitucional nº 103 de 12/11/2019, além dos constantes cortes orçamentários nas áreas da educação e cultura, as quais sempre são precarizadas em nome da estabilidade econômica e financeira.

A contextualização apresentada nos parágrafos antecedentes não se remete exclusivamente ao momento em que a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 foi promulgada, mas também ao contexto anterior e posterior, que serviu de base para termos uma compreensão expandida acerca do que se vinha sendo discutido no cenário nacional e de quão avançado está o pensamento neoliberal em nossa sociedade.

Em vista disso, para Laval (2019), “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica de valorização do capital, considerada evidente, inevitável, imperativa, da qual nenhum ser racional pode esquivar-se” (Laval, 2019, p. 58). De

forma semelhante, Freitas (2018) afirma que uma sociedade que orienta todas as ações e decisões pelo objetivo de maximizar o capital degrada as instituições sociais, provocando transformações na estrutura e nos objetivos da educação, bem como na formulação de políticas educacionais.

Ademais, Freitas (2018) indica que mediante “redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa” (Freitas, 2018, p. 49). Isso acarreta que os serviços públicos e as funções estatais são cada vez mais geridos segundo critérios de eficiência e lucro, o que leva a uma diminuição do acesso equitativo aos bens e serviços essenciais e a uma ampliação das desigualdades sociais. Dessa forma, a transformação do Estado em uma entidade semelhante a uma corporação reflete uma mudança fundamental nos valores e objetivos da política pública, priorizando interesses econômicos sobre o bem-estar social.

Em suma, vimos em Enguita (1989) as ideias de um cientificismo gerencialista, que primava pela eficiência e que fora propagado e mesclado em todos os setores da sociedade para então chegarmos a Laval, que demonstra como tais concepções culminaram na sociedade francesa. Voltemo-nos então ao ponto inicial deste tópico, lançando mão de Freitas para expandirmos a compreensão acerca de como tais acepções chegaram ao Brasil e como convergiram no contexto reformista, no qual estamos inseridos.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo surgiu e evoluiu como uma nova vertente mista da direita, a qual combina liberalismo econômico com autoritarismo social. Segundo o autor, esse movimento começou a ganhar força no final dos anos 1970, tendo sido impulsionado pela crise do petróleo e por outros problemas econômicos, como uma forma de reação ao Estado de bem-estar social que dominava a época. O neoliberalismo é visto, então, como uma nova abordagem do liberalismo clássico do século XIX, alcançando destaque especialmente nos Estados Unidos com Ronald Reagan e na Inglaterra com Margaret Thatcher durante os anos 1980.

Ademais, de acordo com os estudos de Freitas, muitos autores das denominadas Escola Austríaca de Economia, bem como os da Escola de Chicago, tais como Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek, Milton Friedman, Murray N. Rothbard, dentre outros, tiveram um papel ideológico fundamental na difusão das ideias neoliberais dentre os departamentos econômicos das principais universidades do mundo.

Já no contexto da América Latina, Freitas (2018) analisa a trajetória do neoliberalismo, indicando que, após um período de domínio nos anos 1990, este aparentou declinar com a ascensão de governos progressistas, criando a impressão de que havia sido superado. No entanto, o autor argumenta que essa mudança de cenário desviou a atenção dos grupos democráticos de seus aspectos negativos inerentes, tais como a sua ligação com o conservadorismo e o seu contraponto às ideias progressistas.

Adicionalmente, Freitas (2018) aponta que a partir do ano de 2003, no cenário brasileiro, com a ascensão de um governo de coalisão do Partido dos Trabalhadores, houve o enfrentamento à “nova direita” neoliberal, a qual buscava expandir seus lucros por intermédio das cadeias globais de valor, não obstante, tal embate foi interrompido com a aprovação do processo de impeachment da então presidenta Dilma Vana Rousseff em 31 de agosto do ano de 2016, o qual se deu por meio do apoio mútuo entre os parlamentares, empresários, setores jurídicos e midiáticos.

Ainda segundo o autor, durante os anos dos governos petistas houve a ascensão de muitos movimentos, principalmente oriundos das redes sociais, os quais expandiram a esfera de influência com partidos políticos, mídias, organizações sociais, empresários e políticos, disputando assim, os rumos dos diversos setores da sociedade brasileira. Sobre estes ainda

Há alguma dificuldade para se configurar a política educacional da ‘nova direita’ que advém de sua própria natureza fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de ‘receitas’ práticas aparentemente isoladas. Essa característica mutante advém de seus próprios fundamentos. Referindo-se à busca incessante do neoliberalismo por uma economia de mercado ideal (Freitas, 2018, p. 36).

Percebe-se, portanto, que, à época, não havia uma organização clara do que se caracterizava como a “nova direita”, destacando-se apenas as variadas ofensivas que buscavam legitimar suas ações mediante a fundamentação em princípios e autores neoliberais. O que implica na natureza cíclica e contínua das reformas educacionais, que em termos claros e objetivos, "é crença nas teses do liberalismo e na dinâmica empresarial, e não 'ciência'" (Freitas, 2018, p. 35).

Ou seja, a análise de Enguita (1989) e Laval (2019) revela a profunda influência dos princípios neoliberais nas reformas educacionais, demonstrando como a busca pela eficiência e a padronização, inspiradas pelo modelo de gestão empresarial, moldaram as políticas educacionais para atender às demandas do mercado. Esta perspectiva enfatiza a contínua

adaptação do sistema educacional às exigências econômicas, em detrimento de um desenvolvimento integral dos estudantes.

Outrossim, tornaremos às contribuições de Freitas (2018), pois o autor traz uma crítica à visão neoliberal na sociedade e, por conseguinte, às suas implicações no sistema educacional. Para ele, na sociedade em questão, o empreendimento é o modelo central das interações humanas, refletindo o empreendedorismo inerente às pessoas. Isso se configura fundamentado na liberdade individual e social dos indivíduos e com a "empresa" representando a forma mais proeminente de sua organização. Consequentemente, “a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado” (Freitas, 2018, p. 31).

Segundo Freitas, a visão da “nova direita neoliberal” acerca da educação implica na perda de sua característica de direito de todos, como descrita no Artigo 205 da Constituição Federal, para ser tratada como mercadoria. Isto pressupõe a transformação do alunado de detentores de um direito a clientes, pois, de acordo com a lógica do livre mercado, apenas a livre concorrência seria capaz de garantir a qualidade da prestação dos serviços educacionais, haja vista que, caso uma escola não apresente os indicadores desejados, ela está sujeita a ir à falência por falta de “clientela”.

Tais dinâmicas que objetivam o alcance deste cenário são observáveis mediante o crescimento e propagação de ideias como a privatização em massa das instituições públicas, a utilização de vouchers para garantir o acesso à educação, o movimento escola sem partido, o *homeschooling*, dentre outras ideias que objetivam minar o alcance do governo. As quais reverberam os princípios pregados pelos autores da escola austríaca de economia, bem como da escola de Chicago.

Os governos poderiam exigir um nível mínimo de educação, o qual poderiam financiar fornecendo aos pais vouchers resgatáveis por uma quantia máxima especificada por criança, por ano, se gastos com serviços educacionais "aprovados". Os pais estariam então livres para gastar essa quantia e qualquer valor adicional na compra de serviços educacionais de uma instituição "aprovada" de sua escolha. Os serviços educacionais poderiam ser prestados por empresas privadas com fins lucrativos ou por instituições sem fins lucrativos de diversos tipos. O papel do governo seria limitado a assegurar que as escolas atendam a certos padrões mínimos, como a inclusão de um conteúdo comum mínimo em seus programas, assim como atualmente inspeciona restaurantes para garantir que eles mantenham padrões sanitários mínimos¹ (Friedman, 1955, p. 3, tradução nossa).

¹ Governments could require a minimum level of education which they could finance by giving parents vouchers redeemable for a specified maximum sum per child per year if spent on "approved" educational services. Parents

A proposta de Friedman, ao sugerir o uso de vouchers para financiar a educação e permitir a escolha das instituições, promove a competição em busca da eficiência, ignorando os desafios de equidade e inclusão. Ao confiar em um sistema de vouchers, corre-se o risco de acirrar as desigualdades entre famílias com diferentes capacidades financeiras, limitando o acesso de estudantes de baixa renda a instituições de qualidade. Além disso, o papel reduzido do governo na supervisão direta pode resultar na falta de controle sobre a qualidade e a equidade do ensino, o que vai de encontro com os objetivos de uma educação pública universal e acessível.

Outro ponto, também defendido pela “nova direita neoliberal”, fundamenta-se na perspectiva trazida por Rothbard (1999) que critica a compulsoriedade da educação como ferramenta de doutrinação por parte do Estado, trazendo um panorama desde a antiga Grécia, nomeadamente “em Esparta, por outro lado, um antigo modelo de totalitarismo moderno, o Estado era organizado como um imenso acampamento militar, e as crianças eram apreendidas pelo Estado e educadas em quartéis com o ideal de obediência ao Estado²” (Rothbard, 1999, p. 19, tradução nossa).

Adicionalmente, o autor utiliza o termo, ao se referir à Esparta, “comunismo de crianças” significando que estas eram compartilhadas entre os “guardiões” da elite, perdendo o vínculo exclusivo com seus pais. Esses guardiões também não possuíam propriedade privada, refletindo uma ideologia que aboliu a posse individual de bens. Além disso, o autor menciona que mentir era considerado um método legítimo para o Estado usar na doutrinação da população.

Por conseguinte, Rothbard (1999) cita Martim Lutero em sua carta aos governantes alemães.

Prezados governantes... Sustento que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola... Se o governo pode obrigar os cidadãos aptos para o serviço militar a empunhar lança e rifle, a subir nas muralhas e

would then be free to spend this sum and any additional sum on purchasing educational services from an "approved" institution of their own choice. The educational services could be rendered by private enterprises operated for profit, or by non-profit institutions of various kinds. The role of the government would be limited to assuring that the schools met certain minimum standards such as the inclusion of a minimum common content in their programs, much as it now inspects restaurants to assure that they maintain minimum sanitary standards (Friedman, 1955, p. 3).

² “In Sparta, on the other hand, an ancient model for modern totalitarianism, the State was organized as one vast military camp, and the children were seized by the State and educated in barracks to the ideal of State obedience” (Rothbard, 1999, p. 19).

a realizar outras tarefas marciais em tempos de guerra, quanto mais tem o direito de obrigar o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, nesse caso, estamos lutando contra o diabo, cujo objetivo é esgotar secretamente nossas cidades e principados de seus homens fortes³ (Perrin, 1896, apud Rothbard, 1999, p. 19, tradução nossa).

Rothbard (1999) argumenta que os religiosos defendiam a educação obrigatória para todos como um meio de impor suas crenças, utilizando o Estado para esse fim. Partindo da premissa de que, era dever do Estado cumprir a vontade de Deus, punindo aqueles que se desviavam da fé. Outrossim, acreditavam que o Estado tinha a responsabilidade de forçar aqueles excomungados pela Igreja Luterana a retornarem à fé, uma vez que não havia salvação fora dela. Assim, o principal objetivo do Estado deveria ser garantir a unidade de todos, promovendo e protegendo a fé luterana através da educação e da coerção.

O autor também expõe algo similar, a partir de João Calvino, ao asseverar que “nada importava, nenhuma liberdade ou direito era importante, exceto sua doutrina e sua supremacia. A doutrina de Calvino sustentava que o apoio ao calvinismo é o fim e o objetivo do Estado⁴” (Rothbard, 1999, p. 22, tradução nossa). O autor conclui declarando que as visões de Lutero e Calvino, principalmente Calvino devido sua maior influência, foram fundamentais no estabelecimento de uma educação compulsória e controlada pelo estado, no continente europeu, a fim de inculcar nas crianças os ideais religiosos.

O ponto alto do panorama apresentado por Rothbard (1999), que delineia sua visão, a qual influencia diretamente o pensamento da “nova direita neoliberal” se encontra na Prússia, que ele denomina de o Estado mais déspota em todo o continente europeu. Ele aponta que o rei Frederico Guilherme I foi responsável por implementar o sistema de ensino obrigatório na Prússia, sendo o primeiro sistema nacional na Europa. Ele indica que as atitudes pessoais do rei refletiam seu fervor pelo despotismo e militarismo. Já sob o reinado do rei Frederico Guilherme III, após as investidas napoleônicas, a educação prussiana começou a andar de mãos dadas com o militarismo, tornando-se, segundo o autor, uma extensão do exército. Por fim, o autor critica o *Volkschule*⁵, que foi estendido a todo o território alemão a partir de sua formação, sob a premissa de ser mais uma forma de controle estatal sob a mente dos

³ Dear rulers...I maintain that the civil authorities are under obligation to compel the people to send their children to school.... If the government can compel such citizens as are fit for military service to bear spear and rifle, to mount ramparts, and perform other martial duties in time of war, how much more has it a right to compel the people to send their children to school, because in this case we are warring with the devil, whose object it is secretly to exhaust our cities and principalities of their strong men (Perrin, 1896, apud Rothbard, 1999, p. 19).

⁴ “Nothing mattered, no liberty or right was important, except his doctrine and its supremacy. Calvin’s doctrine held that the support of Calvinism is the end and object of the State” (Rothbard, 1999, p. 22).

⁵ Escola popular ou escola do povo: sistema de educação pública e obrigatória estabelecido na Alemanha e na Áustria a partir do século XIX.

indivíduos, isto é, “educação para o Estado, educação pelo Estado, educação do Estado”⁶ (Hovre, 1917, apud Rothbard 1999, p. 27, tradução nossa).

Acerca da França, Rothbard (1999) indica que a educação obrigatória foi introduzida pela Revolução Francesa, com a Constituição de 1791 determinando a instrução primária compulsória. Inicialmente, a implementação dessas diretrizes foi limitada, mas com Napoleão, a educação tornou-se altamente centralizada e controlada pelo governo através da "Universidade da França", que assegurava uniformidade e controle sobre todas as escolas.

Ademais, após o fim do império napoleônico, o sistema educacional francês passou a ser predominantemente católico, até que, com a lei de 1833 de Guizot e a Lei Falloux de 1850, a liberdade para escolas privadas foi restaurada. No entanto, a derrota na guerra franco-prussiana de 1871 motivou a adoção do modelo prussiano, levando a uma nova onda de educação obrigatória sob a liderança de Jules Ferry, com leis de 1881 e 1882 que tornaram a frequência escolar obrigatória e restringiram severamente as escolas privadas, especialmente as religiosas.

Rothbard (1999) destaca que a educação obrigatória na Europa apresenta um padrão comum, com a maioria dos países impondo línguas oficiais por meio do sistema educacional. O Império Austro-Húngaro procurou centralizar o uso do alemão, enquanto a Hungria tentou forçar a magiarização⁷ das minorias. Na Espanha, as leis educacionais foram utilizadas para suprimir o catalão em favor do castelhano. A Suíça incluiu a educação obrigatória em sua Constituição, e por volta de 1900, quase todos os países europeus haviam adotado essa prática, com exceção da Bélgica, que a implementou apenas em 1920.

O autor ainda destaca que, na China, a educação obrigatória é levada ao extremo, com o governo controlando rigidamente o conteúdo educacional para reforçar o despotismo e impondo uma disciplina severa. Já no Japão Imperial, a educação compulsória estatal reflete características dos métodos progressistas modernos, os quais focam na cooperação e na disciplina coletiva, com uma liberdade individual reduzida e com normas mais rigorosas.

Na Inglaterra, Rothbard (1999) aponta que a tradição voluntarista foi particularmente forte, com a educação obrigatória só sendo introduzida no final do século XIX. Até 1833, não havia interferência estatal na educação, e as escolas públicas eram inexistentes. O Estado começou a oferecer subsídios para a educação de pobres em escolas privadas, sem

⁶ “Education to the State, education for the State, education by the State” (Hovre, 1917, apud Rothbard 1999, p. 27).

⁷ Refere-se ao processo de imposição da língua e da cultura húngara sobre outras minorias dentro da Hungria.

obrigatoriedade. A obrigatoriedade foi instituída com o *Education Act* de 1870, que permitiu que conselhos condais impusessem frequência escolar obrigatória, começando por Londres e grandes cidades, enquanto os condados rurais foram mais relutantes. Em 1880, a frequência escolar tornou-se obrigatória em todo o país. Rothbard critica essa mudança, argumentando que a educação compulsória, ao ser uma forma de coletivismo, conflitou com a tradição individualista inglesa e foi apoiada por diferentes grupos sociais com objetivos próprios, mas frequentemente resultou em um aumento da uniformidade e obediência ao Estado, contrariando as ideias de autonomia e pensamento independente.

Em suma, Rothbard (1999) critica a educação estatal obrigatória, apontando que regimes totalitários como o fascismo, o nazismo e o comunismo a utilizaram para promover sua doutrinação e controle social. Segundo ele, esses regimes, ao contrário dos despotismos antigos, basearam-se no apoio em massa, tornando a alfabetização e a doutrinação obrigatórias e essenciais. Assim sendo, a ideia subjacente ao totalitarismo e à educação compulsória é que as crianças pertencem ao Estado e não aos pais.

A título de exemplo, o autor destaca o sistema educacional comunista, que impôs rígida doutrinação, o regime nacional-socialista, que subordinou a educação ao Estado para promover seus princípios, os métodos progressistas adotados na Itália fascista, que enfatizavam atividades manuais e o culto à personalidade de figuras como Mussolini, com a frequência escolar sendo forçada por multas. Rothbard (1999) declara que, nesses contextos, o real objetivo da educação era a conformidade e a lealdade ao regime totalitário.

Quanto aos Estados Unidos da América, a educação compulsória, segundo Rothbard (1999) tem raízes que remontam aos tempos coloniais, particularmente na Nova Inglaterra, onde os puritanos calvinistas impuseram leis educacionais rigorosas para garantir a conformidade religiosa. A Colônia da Baía de Massachusetts, fortemente influenciada pelos princípios calvinistas, estabeleceu a primeira lei de alfabetização obrigatória em 1642. Essa lei exigia que as crianças recebessem educação para se tornarem bons calvinistas, e o estado podia intervir se os pais fossem considerados incapazes de fornecer a educação adequada. Esse sistema refletia a governança teocrática mais ampla da colônia, que enfatizava a ordem, a autoridade religiosa e a supressão da dissidência.

Trouxemos os argumentos de Rothbard (1999) e Friedman (1955) à discussão por eles serem base de muitos dos argumentos utilizados pelos movimentos pró reforma, como vimos em Freitas (2018), porém segundo o autor, o cenário ideal preconizado pela visão neoliberal é reduzir a esfera de influência do estado ao mínimo, substituindo a ideia de uma

educação pública universal, gratuita e de qualidade, administrada pelo Estado, por uma visão em que a educação se torna uma responsabilidade individual, acessada e consumida de acordo com a capacidade econômica dos cidadãos.

Isto posto, compreendemos que o cenário neoliberal ideal pressupõe uma evolução gradual, como indicado por Freitas (2018), que parte da sugestão pela adoção da política de *vouchers*, a qual tem suas raízes na crítica sobre a “eficiência” das escolas públicas, sendo que esta abre caminho para a introdução de parâmetros de gestão empresarial no serviço público, como indicado pelo autor.

O procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas).

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers* (Freitas, 2018, p. 33-34).

Dessa forma, torna-se evidente que o modelo neoliberal não só propõe, mas impõe uma transformação radical na gestão da educação pública, convertendo-a em uma arena dominada por práticas empresariais, isto é, a busca desenfreada por resultados, disfarçada sob o manto da melhoria da qualidade, ignora muitas variáveis inerentes ao processo educativo, reduzindo-o, desta forma, a meras métricas e indicadores de desempenho. Assim, a implementação de políticas como a terceirização, a demissão de profissionais, o uso de consultorias privadas que ofertam soluções milagrosas, entre outros, evidencia uma visão mercantilista da educação, na qual o valor humano e o desenvolvimento integral dos alunos são secundarizados em favor de uma lógica de mercado implacável.

Outrossim, essa abordagem não apenas desconsidera as particularidades das comunidades escolares, mas também acentua desigualdades, criando, assim, um sistema educacional excludente, que favorece aqueles que podem se adaptar às exigências do mercado em detrimento dos mais vulneráveis, isto é, “a ideia de sobrevivência do mais forte com um

‘livre mercado’ concorrencial” (Freitas, 2018, p. 18) para o qual a existência de um estado democrático forte se torna uma ameaça, o que resulta em difusos ataques às instituições democráticas estabelecidas.

Esses fenômenos, amplamente defendidos pela “nova direita” neoliberal, ao promoverem alternativas e reformas que enfraquecem o papel estatal na educação e outros setores públicos, evidenciam uma tentativa deliberada de redirecionar o controle e a influência social, visando reduzir a intervenção governamental e transformar o sistema educacional e social conforme interesses privados. Essa estratégia reflete uma reconfiguração das prioridades sociais e políticas, buscando reverter, limitar, ou extinguir o papel do governo em garantir os serviços essenciais para a sociedade.

Também é fundamental destacar que “a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (Freitas, 2018, p. 14), como vimos pelo panorama apresentado em Rothbard (1999) e pelas declarações de Friedman (1955), o estado e a democracia se tornam, na prática, um obstáculo para o estabelecimento de um livre mercado educacional, devido as intervenções e imposições que visam a garantia dos direitos sociais estabelecidos, tanto educacionais quanto relacionados ao trabalho, nomeadamente, a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a aplicação da lógica empresarial na educação pública pode ser compreendida como um processo de desumanização, no qual o ensino se torna um produto e o aluno, um número a ser gerido, minando a essência educativa que deveria estar no cerne do sistema educacional.

Posteriormente, abordaremos as dinâmicas internas e as influências externas que contribuíram para a configuração das políticas educacionais no Brasil, com ênfase na incorporação das reformas neoliberais. Tais transformações, frequentemente impulsionadas por organismos multilaterais e interesses empresariais, resultaram na formulação de diretrizes que privilegiaram a lógica da eficiência e da produtividade, em detrimento de uma concepção de educação pública voltada à inclusão e à democracia. Também examinaremos de que forma essas influências internacionais se articularam com agentes locais para viabilizar mudanças estruturais, como a terceirização de serviços, a introdução de modelos administrativos do setor privado na gestão escolar e a consolidação de uma abordagem mercadológica no campo educacional.

2.1.1 IMPACTOS DA VISÃO EMPRESARIAL NA GESTÃO ESCOLAR: A PRIVATIZAÇÃO E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Acerca do processo de mercantilização da educação por meio do fomento a reformas, as quais Sahlberg (2011) denomina de GERM⁸, sigla em língua inglesa para Movimento Global da Reforma Educacional, o autor indica que esse movimento foi inspirado por novas abordagens cognitivas e construtivistas de aprendizagem desde os anos 1980, as quais focam no desenvolvimento curricular, avaliação de alunos, formação de professores e a alfabetização em competências básicas como leitura, matemática e ciências.

Ademais, segundo ele, O autor também declara que tais reformas são frequentemente impulsionadas por organizações internacionais, como o Banco Mundial, e por filantropias corporativas que introduzem práticas de gestão empresarial na educação, contribuindo para a expansão e padronização do modelo em países em desenvolvimento.

Embora o GERM tenha gerado melhorias, como o aumento das expectativas de aprendizagem e a conexão entre ensino e avaliação, ele também trouxe desafios. A padronização excessiva, o foco em testes de alto risco e a introdução de práticas corporativas reduziram a autonomia dos professores, limitando a experimentação pedagógica e potencialmente alienando os educadores. Além disso, o movimento reforça a lógica de mercado na educação, promovendo a competição entre escolas e profissionais como meio de elevar a qualidade do ensino, o que compromete a equidade e a inovação nos sistemas educacionais. Deste modo, o GERM, enquanto visa avanços na educação, também levanta questões sobre a sustentabilidade e os efeitos colaterais dessas reformas padronizadas.

Acerca deste, isto é, do GERM, Freitas (2018) identifica algumas características recorrentes, dentre as quais, podemos vislumbrar algumas que estão presentes na estrutura atual das novas aceções curriculares para o Ensino Médio, entre elas o autor indica a ênfase nas habilidades básicas como leitura e matemática, o ensino voltado para a realização de testes padronizados, uma maior predominância da “ideologia do livre mercado” dentre outras características padronizadas.

Vale ressaltar que tais aceções educacionais desenvolvidas no âmbito internacional, são estruturadas de forma a facilitar sua transposição a outros contextos, ou seja, escalonando sua esfera de atuação como forma de serviços educacionais em uma vitrine de “produtos

⁸ *Global Educational Reform Movement.*

importados” para o vislumbre e consumo das regiões periféricas, dessa forma, perpetuando o processo de dominação intelectual, social e inovadora. “Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial)” (Freitas, 2018, p. 39).

Já Ravitch (2011) comenta, a partir de seu contexto estadunidense, acerca da existência de um certo apego emocional ou atração dentre os educadores e da sociedade em geral por movimentos ditos reformistas, ou seja, ela indica que muito do que ela produziu academicamente foi com o intuito de dissuadir a crença em uma fórmula mágica que trará a resposta a todos os questionamentos e conduzirá o processo educacional por caminhos tranquilos e sem obstáculos. Isto posto podemos concluir que “na educação, não há atalhos, não há utopias, e não há balas de prata” (Ravitch, 2011, p. 17).

Adicionalmente, Ravitch (2011) ao tratar acerca dos movimentos reformistas e consequentemente dos reformadores, sugere que, como o fora outrora, atualmente “políticos e líderes econômicos entusiasticamente se alistaram em um movimento lançado por defensores do livre mercado, com o apoio de grandes fundações” (Ravitch, 2011, p. 17) e euforicamente o vendem como uma solução milagrosa a todos os problemas enfrentados pela educação contemporânea. Dentre as propostas apresentadas pelos discursos dos reformadores a autora indica o fim da burocracia, a garantia da não exclusão das classes socioeconomicamente desfavorecidas mediante o empoderamento dos pais por meio do aumento do poder de escolha, o que, em tese, tem o intuito de fazer com que os alunos escapem de ‘escolas ruins’ e diminuir a distância entre os desempenhos dos ricos, pobres, negros e brancos.

A autora conta um pouco de sua trajetória de vida para ilustrar como mudou de paradigma após alguns acontecimentos específicos em sua atuação profissional. Ravitch (2011) conta que foi convidada a exercer a função secretária-assistente encarregada do gabinete de pesquisa e melhoria educacional, no ano de 1991, como conselheira do então deputado, por ela descrito como republicado moderado, Alexander Lamar, durante o mandato do presidente norte-americano George Herbert Walker Bush. Ela adiciona que, apesar de ser filiada ao partido democrata, aceitou o desafio por considerar a magnitude da educação algo superior às questões partidárias.

Ademais, Ravitch (2011) indica que durante sua trajetória ela foi incorporando o pensamento reformista/empresarial ao seu discurso e que passou a defendê-lo, inclusive utilizando o orçamento destinado à educação para o desenvolvimento de ‘referências curriculares nacionais voluntárias’, sendo assim denominado porque o governo federal norte-

americano é proibido por lei de impor qualquer currículo aos estados ou distritos escolares. Segundo a autora, isto foi feito para fomentar o processo de escolha por parte dos pais, em outras palavras, incentivar a competição escolar, haja vista, que “quanto mais variadas fossem as escolas, mais importante seria ter referências comuns para julgar se os estudantes estavam aprendendo” (Ravitch, 2011, p. 22-23). Isto é, como os pais poderiam julgar qual a melhor escola se eles não tivessem uma base de comparação nacional?

Ravitch (2011) imergiu tão profundamente dentro do universo republicano que chegou a afirmar que:

Eu defendi que certas mudanças administrativas e estruturais — ou seja, escolha escolar, escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização — iriam ajudar a reformar as nossas escolas. Com tais mudanças, os professores e escolas seriam julgados por sua performance; esse era um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem seriam fechadas, assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios. Tendo imergido em um mundo de verdadeiros entusiastas, eu estava sendo influenciada pelas suas ideias. Eu me convenci de que os pensadores de mentalidade empresarial estavam apontando para algo importante. As reformas que eles propunham deveriam alinhar a educação pública com práticas de organizações modernas, altamente flexíveis e de alta performance, para permitir que a educação americana fizesse a transição da era industrial para a era pós-industrial (Ravitch, 2011, p. 23).

Ravitch (2011) demonstra como ela inicialmente apoiou reformas inspiradas no modelo empresarial, acreditando que medidas como a escolha escolar e o pagamento por mérito poderiam melhorar o desempenho das escolas públicas. Essas ideias se baseavam no princípio de responsabilização e eficiência, elementos centrais no mundo dos negócios. No entanto, ao refletirmos sobre essa perspectiva, é possível questionar se a simples adoção de práticas empresariais realmente leva em conta as complexidades sociais e pedagógicas envolvidas na educação. Ponderação esta, também realizada pela autora, como veremos posteriormente.

Antes de continuar, é mister demonstrar alguns apontamentos importantes que ocorreram posteriormente à experiência de Ravitch (2011) como conselheira educacional. A autora traz à luz o fato de que as reformas educacionais não eram uma pauta que se limitava somente aos governos republicanos. Ela indica que tanto na administração do presidente William Jefferson Blythe III “Bill Clinton” quanto na administração do presidente George H. W. Bush, houve uma defesa de reformas de mercado no setor público, destacando-se a desregulamentação e a privatização. Bill Clinton buscou promover um equilíbrio entre políticas tradicionais da esquerda e da direita, por meio de ideais de redução da burocracia,

inserção de práticas empreendedoras no governo, privatização, redução de pessoal e acordos de performance que garantissem maior autonomia em troca de metas atingidas.

O contexto descrito por Ravitch (2011) indica que tanto democratas quanto republicanos passaram a enxergar as escolas de administração pública como ultrapassadas, por estarem sob controle estatal e sofrendo com a burocracia. Para ambos, o monopólio das escolas públicas impedia melhorias, pois elas careciam de incentivos para inovar e priorizavam os interesses dos adultos envolvidos no sistema, em detrimento das crianças. Enquanto os democratas viam nisso uma oportunidade de reinventar a administração pública, os republicanos viam a chance de enfraquecer o poder dos sindicatos de professores, que, de acordo com eles, protegiam empregos e benefícios, todavia impediam uma gestão mais eficiente. Essa convergência de interesses resultou no crescente apoio bipartidário às escolas autônomas (*charter schools*⁹).

Após os pontos apresentados, retomemos o tópico anterior, no qual Ravitch (2011) elenca os elementos por ela anteriormente defendidos. Sobre os quais, faz alguns apontamentos que evidenciam uma paralaxe em sua análise. Dentre os quais a autora explica como o movimento original de reforma curricular, que tinha como objetivo definir padrões claros e de alta qualidade para a educação, foi sendo gradualmente distorcido e substituído por uma obsessão com testes padronizados. Inicialmente, segundo ela, a ideia era estabelecer referências curriculares para garantir que todos os alunos tivessem acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica. Essas referências serviriam como guias para o que os estudantes deveriam aprender em diferentes etapas de sua educação.

Não obstante, Ravitch (2011) argumenta que esse movimento foi ‘sequestrado’ por interesses políticos e corporativos que transformaram o foco das reformas educacionais. Em vez de enfatizar a melhoria do currículo e da instrução, as políticas começaram a centrar-se em medir e avaliar o desempenho dos alunos e professores por meio de testes padronizados. Esses testes, que deveriam ser apenas uma ferramenta complementar, passaram a definir o sucesso das escolas e moldar o sistema educacional, resultando em um ambiente que prioriza resultados em detrimento de uma educação ampla e significativa.

⁹ Escolas públicas que funcionam de maneira mais autônoma em relação às escolas tradicionais. Elas são estabelecidas por um contrato (*charter*) que permite maior flexibilidade na gestão, currículo e práticas pedagógicas, em troca de serem responsabilizadas por atingir certos resultados educacionais. Essas escolas podem ser geridas por organizações sem fins lucrativos, grupos comunitários ou empresas privadas, e a ideia é que, ao oferecer mais liberdade em sua administração, elas possam inovar e melhorar a qualidade da educação. As *charter schools* também costumam ser vistas como uma alternativa ao sistema público tradicional, oferecendo maior escolha para os pais e competindo por recursos, o que motiva a busca constante por melhores desempenhos.

Diane Ravitch mudou sua concepção acerca das reformas escolares porque, com o tempo, percebeu que as políticas de mercado que defendia como a escolha escolar, as escolas autônomas, o pagamento por mérito e a responsabilização com base em testes padronizados não produziam os resultados esperados. A autora percebeu que essas reformas focavam excessivamente em números e desempenho em testes, enquanto negligenciavam a verdadeira essência da educação, isto é, o aprendizado profundo e significativo e o desenvolvimento integral dos alunos.

Outrossim, a autora constatou que as mencionadas práticas empresariais criavam um ambiente de competição extremo entre escolas e professores que, em vez de melhorar a qualidade da educação, muitas vezes a prejudicavam. Ademais, os testes padronizados, usados para avaliar o sucesso escolar, promoviam uma visão estreita da aprendizagem, desvalorizando outras habilidades e conhecimentos importantes. Portanto, ela passou a criticar essas reformas por sua negligência em considerar os desafios socioeconômicos enfrentados por muitos alunos e, conseqüentemente, por contribuírem para o sucateamento e subsequentemente a privatização da educação pública.

As discussões sobre as influências externas, motivações e financiamento dos movimentos de reforma educacional revelam um cenário em que as transformações no sistema educacional dos Estados Unidos têm paralelos significativos com os desafios enfrentados no Brasil. Tanto em solo norte-americano quanto brasileiro, as reformas promovidas sob a lógica de mercado e a ênfase em resultados padronizados têm gerado um ambiente educacional marcado pela competição, com a introdução de práticas empresariais que, embora visem a melhoria da qualidade do ensino, podem comprometer a equidade e a inovação. Essa dinâmica, impulsionada por organizações internacionais e filantropias, traz à tona questões cruciais sobre a sustentabilidade e os efeitos colaterais dessas abordagens reformistas, destacando a necessidade de um olhar crítico sobre as implicações sociais e pedagógicas das reformas educacionais.

Um outro ponto, também abordado por Ravitch (2011) e de grande relevância, se concretiza no financiamento destinado aos movimentos reformistas nos Estados Unidos da América. A autora indica que a partir do ano de 2002, os maiores filantropos da educação eram a Fundação Bill & Melinda Gates e a Fundação da família Walton, as quais totalizaram juntas 25% de todas as contribuições realizadas naquele período. Ela também aponta a atuação da Fundação Eli e Edythe Broad e argumenta que essas novas organizações filantrópicas, ao contrário das outras “decidiam o que elas queriam realizar, como queriam

realizar isso e quais organizações eram recipientes apropriados de suas doações” (Ravitch, 2011, p. 223).

Adicionalmente a autora lança mão do termo ‘filantropocapitalismo’ para definir tal prática, isto é, a ação de bilionários e grandes empresas que se utilizam de suas vastas fortunas para influenciar políticas públicas, especialmente no campo da educação, ao promover soluções baseadas em princípios de mercado. Estes aplicam a lógica empresarial para resolver problemas sociais, como se fossem desafios que pudessem ser resolvidos com estratégias de mercado, como competição, eficiência e inovação, e para além disso, como são grandes investidores nessa área, esperam e desejam um retorno à altura do investimento realizado.

Acerca desta prática Ravitch (2011) argumenta que:

Há algo de fundamentalmente antidemocrático em entregar o controle das políticas para a educação pública a fundações privadas comandadas pelas pessoas mais ricas da sociedade; quando as mais ricas dessas fundações se juntam por um propósito comum, elas representam uma força particularmente poderosa que está além do alcance das instituições democráticas. Essas fundações, não importa quão válidas e bem-intencionadas, não são organizações públicas. Elas não são sujeitas a supervisão ou revisão do público, como uma organização pública seria. Elas assumiram por si mesmas a tarefa de reformar a educação pública, talvez de maneiras que nunca sobreviveriam ao escrutínio dos eleitores em qualquer distrito ou Estado. Se os eleitores não gostam da política de reforma da fundação, eles não podem votar para que ela saia do cargo. As fundações demandam que as escolas e professores públicos sejam responsabilizados pela performance, mas elas próprias não são responsabilizadas por ninguém. Se os seus planos fracassarem, nenhuma sanção será imposta a elas. Elas são bastiões de poder sem responsabilidade (Ravitch, 2011, p. 224 – 225).

Portanto, fica evidente que Ravitch (2011) critica duramente o ‘filantropocapitalismo’ por sua natureza antidemocrática, na qual fundações privadas, lideradas pelos indivíduos mais ricos da sociedade, controlam e influenciam políticas educacionais sem qualquer tipo de supervisão pública. Essa prática, segundo a autora, concentra o poder em mãos que não são responsáveis perante a população, criando uma dinâmica onde as fundações impõem reformas às escolas públicas, sem estarem sujeitas às consequências de eventuais fracassos. Tal situação coloca em risco a integridade do sistema educacional público, que deveria ser guiado por princípios democráticos e de equidade.

Semelhantemente, no que concerne ao contexto brasileiro, com relação a implementação da BNCC:

Com a superação do “Programa de Educação para Todos” pelo programa “Todos pela Educação” a partir dos anos 2000, uma nova intervenção curricular passou a ser defendida pela classe empresarial. Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação, são alguns dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia et al., 2017, p. 114).

Diante dessas reflexões, é pertinente analisarmos a Nova Gestão Pública, de acordo com Verger e Normand (2015) que oferece uma perspectiva crítica sobre a aplicação de princípios gerenciais do setor privado na administração pública, nomeadamente na educação.

De acordo com Verger e Normand (2015), A Nova Gestão Pública (NGP) representa uma estratégia de reforma no setor público que adota técnicas da gestão empresarial, com o intuito de aprimorar a eficiência e os resultados nos serviços públicos. No contexto educacional, essa abordagem tem gerado mudanças profundas, alterando a forma como as instituições são gerenciadas e organizadas. Princípios como a autonomia das escolas e a prestação de contas passaram a ocupar um papel central nas políticas educacionais, refletindo, assim, um foco crescente na avaliação de resultados e no desempenho das instituições.

Contudo, a aplicação da NGP na área da educação não segue um padrão uniforme, isto é, segundo Verger e Normand (2015) ela tende a ser adaptada de acordo com as especificidades de cada local. Diferentes países e regiões incorporam essas políticas com variações que podem enfatizar aspectos como a gestão curricular, a administração de recursos ou a responsabilização de docentes e escolas. Tais processos de adequação dependem de fatores institucionais e políticos, o que finda por resultar em uma variedade de abordagens e resultados na implementação destas políticas educacionais.

Adicionalmente, vale ressaltar que “o programa da NGP não implica uma retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas sim um repensar das funções governamentais na gestão desses serviços¹⁰” (Hudson, 2007, apud Verger e Normand, 2015, p. 601, tradução nossa) a saber, em vez de dismantelar a presença estatal, a NGP busca uma reconfiguração que priorize a eficiência e a eficácia, promovendo uma gestão mais responsiva às demandas da sociedade. Assim sendo, traremos, a seguir, alguns dos princípios da NGP e como estes se traduzem no campo educacional, bem como algumas possíveis configurações que estes podem tomar dependendo do contexto de sua aplicação.

¹⁰ El programa de la NGP no implica una retirada del Estado del ámbito de los servicios públicos, sino que supone más bien un replanteamiento de las funciones gubernamentales en la gestión de dichos servicios. (Hudson, 2007, apud Verger e Normand, 2015, p. 601).

Quadro 2 - Princípios da NGP, políticas educacionais e suas possíveis configurações

Princípios da NGP	Políticas Educacionais	Possíveis Configurações
Gestão profissional dos serviços públicos	Profissionalização e empoderamento dos diretores de escola	Estilo de direção hierárquica em contraste com liderança compartilhada
Normas e medidas de desempenho mais explícitas	Definição de indicadores de qualidade e de <i>benchmarks</i> sobre o êxito educacional e adoção de padrões curriculares comuns	Diferentes níveis de padronização e prescrição dos conteúdos e metodologias de ensino; presença ou ausência da equidade como condição de qualidade/êxito educacional
Ênfase no controle de resultados	Avaliação externa dos resultados e rendimento escolar	Avaliação somativa em oposição à formativa; presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos vinculados aos resultados da avaliação; publicação ou não publicação dos resultados obtidos pelas escolas em provas padronizadas
Dividir o setor público em unidades de gestão menores	Autonomia escolar, <i>school-based management</i>	Foco da autonomia na gestão de recursos, na organização escolar e/ou nos assuntos pedagógicos; lócus da autonomia: o diretor frente à comunidade escolar
Maior competição no setor público	Subsídios públicos às escolas privadas, financiamento per capita, publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes padronizados	O tipo de competição entre escolas (resultante do financiamento per capita) estará condicionado pelos níveis de regulação e controle da gratuidade educacional, do acesso às escolas e da escolha escolar
Imitar o estilo de gestão do setor privado	Flexibilidade da escola na contratação e desligamento de funcionários, estilo gerencial de direção escolar.	
Maior disciplina/parcimônia no uso de recursos	Financiamento das escolas com base nos resultados e remuneração docente baseada em critérios de mérito/produtividade	Avaliações dos docentes a nível individual ou de escola; avaliação dos docentes baseada no domínio do currículo, nos resultados de seus estudantes, ou nos processos de ensino
	Empoderamento das famílias/clientes nos serviços públicos	Diferentes níveis e âmbitos de participação das famílias (gestão, orçamento, questões educacionais, serviços periféricos); dar mais voz às famílias nas escolas (para que possam transmitir suas demandas e preocupações ao professorado), ou fomentar que optem pela escolha/saída das escolas (dinâmica de mercado)

Fonte: (Verger e Normand, 2015, p. 602, 617, adaptada, tradução nossa)

Com base nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) apresentados na tabela 1, observa-se, então, que a aplicação dessas diretrizes no campo educacional visa, em última instância, promover uma maior ‘eficiência’ no gerenciamento das escolas, alinhando-as a padrões gerenciais inerentes ao setor privado. Isto, aliado à autonomia e à ênfase em

resultados quantificáveis, reflete em uma tentativa de assegurar que as instituições de ensino operem de forma mais eficaz e responsiva às exigências sociais e educacionais. Tal abordagem, ao mesmo tempo que mantém a presença do Estado, busca, em teoria, otimizar o uso dos recursos públicos e elevar os níveis de desempenho escolar por meio de práticas de gestão direcionadas por metas e resultados.

Todavia, a tentativa de aplicar os princípios do setor privado à educação revela um dos principais desafios dessa abordagem: dar ares quantitativos a um campo inerentemente qualitativo. A reforma, ao buscar mensurar o imensurável e quantificar o inquantificável, enfrenta limitações ao lidar com processos educacionais complexos e subjetivos, que nem sempre podem ser reduzidos a métricas objetivas. Ao impor metas quantificáveis e critérios de produtividade típicos do mundo corporativo, corre-se o risco de desconsiderar aspectos fundamentais do desenvolvimento educacional, como a formação crítica e o crescimento humano, que transcendem os resultados mensuráveis. Dessa forma, surge uma tensão entre a busca por eficiência e controle por meio de indicadores e a preservação do caráter profundamente subjetivo da aprendizagem.

Entretanto, de acordo com Freitas (2018) a proposta dos neoliberais, que origina o movimento reformista no contexto mundial, não é reposicionar a gestão estatal, como demonstrado por Sahlberg (2011), Ravitch (2011) e Verger e Normand (2015), mas sim eliminá-la de vez, instaurando, assim um mercado empreendedor no âmbito educacional. Ou seja, o objetivo derradeiro é destruir a ‘educação pública de gestão pública’, em vez de somente reestruturá-la, sendo essa a meta final destes. Para os neoliberais, o papel do Estado deve ser apenas o de provedor de recursos públicos, e não o de gestor.

Freitas indica também que os principais representantes da aplicação das políticas neoliberais no contexto educacional são os Estados Unidos da América e o Chile, mas que, por operarem mediante a redes difusas de influência, não revela, que tais procedimentos possam ocorrer ou ocorram de maneira similar em território brasileiro, contudo, é possível destacar que vários aspectos discutidos no decorrer desta dissertação trazem semelhanças aos eventos, projetos, políticas, pautas, dentre outros, promovidos pela direita brasileira e não somente estes, pois como argumenta Freitas (2018):

É preciso considerar que, embora com origem na direita neoliberal estadunidense, este movimento não se esgota nela. Esta é a sua forma mais desenvolvida. No entanto, ela se espalha para posições de centro-direita, liberais e até de centro-esquerda. Do ponto de vista ideológico, o movimento pela reforma empresarial da

escola não é um bloco homogêneo. Ele se soma a outras posições políticas que taticamente lhe são úteis para chegar a seus fins (Freitas, 2018, p. 42).

Portanto, os movimentos realizados no Brasil em prol da reforma educacional, os quais não se limitam apenas ao campo educacional, mas que abrangem diversos outros setores da sociedade, fazem parte das redes difusas de influência, cuja meta última desse movimento, segundo Freitas (2018) é deslocar a educação do contexto de ‘direito social’ para sua inclusão como um ‘serviço’ dentro do livre mercado, de acordo com a concepção neoliberal de sociedade e Estado. E para tal fim, qualquer medida é válida, mesmo que venha a subverter ideais e princípios.

Por fim, tal concepção acerca da educação, ao ser levada ao extremo, pode torná-la em um produto acessível apenas a quem pode pagar, resultando em desigualdades profundas na sociedade. Essa mudança de paradigma implica em uma visão que prioriza o mercado em vez do bem-estar social coletivo, o que leva à precarização do ensino, à mercantilização do conhecimento e ao dismantelamento de políticas públicas que garantam acesso igualitário à educação. Ademais, essa abordagem diminui a qualidade do ensino, uma vez que a lógica do lucro se sobrepõe à necessidade de formar cidadãos críticos e preparados para o exercício da cidadania.

A análise da mercantilização da educação e das reformas educacionais inspiradas em modelos empresariais, como o GERM e as práticas de filantropocapitalismo, revelam um cenário global em que a lógica de mercado tem influenciado profundamente as políticas educacionais, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Essas reformas, embora prometam eficiência e melhoria nos resultados, frequentemente negligenciam as complexidades sociais e pedagógicas inerentes ao processo educativo, priorizando métricas quantificáveis em detrimento de uma formação integral e crítica. Ao mesmo tempo, a nova gestão pública (NGP) e suas aplicações no campo educacional evidenciam a tentativa de alinhar a gestão escolar aos princípios do setor privado, o que, por um lado, busca otimizar recursos e resultados, mas, por outro, pode comprometer a equidade e a autonomia pedagógica. Contudo, é igualmente fundamental considerar a opinião dos reformistas dentro de nossa análise. Segundo Freitas (2018), estes argumentam que tais reformas são necessárias para modernizar e tornar o sistema educacional mais eficiente e competitivo em um mundo globalizado. Eles defendem que a integração de práticas de gestão científica nas escolas pode melhorar a qualidade da educação e melhor preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Ao explorar tais concepções, no tópico subsequente, obteremos uma

compreensão mais abrangente das motivações e expectativas que impulsionam as políticas educacionais atuais.

2.2 A CRISE DO ENSINO MÉDIO: ENTRE PROMESSAS DE REFORMA E A EXCLUSÃO SISTEMÁTICA

A divulgação recorrente dos dados de rendimento acadêmico dos estudantes do ensino médio, aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tem sido acompanhada de promessas contínuas de reformar as bases organizacionais dessa etapa da educação básica. Cada novo conjunto de resultados, que expõe deficiências no desempenho estudantil, gera um ciclo de debates públicos intensos e pressiona o Ministério da Educação, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação a responderem sobre o que é percebido como um “fracasso” do Ensino Médio. A constante repetição desse padrão é amplamente refletida nos veículos de mídia, evidenciando, assim, a pressão e a urgência que permeiam a discussão sobre a necessidade de reformas no sistema educacional.

Ademais, de acordo com os estudos realizados por Ferreira e Paim (2018) cerca de 25% dos estudantes não concluem a etapa do ensino fundamental II, isto é, não têm a possibilidade de ingressar no ensino médio. Já dentre os que a iniciam há um grande número de desistentes, sendo que, de acordo com Brasil (2024) este é o maior segmento da educação básica em relação à repetência, com uma taxa de 3,9% e evasão, com uma taxa de 5,9%.

Adicionalmente, os autores argumentam que o aprendizado adquirido por aqueles que conseguem concluir a etapa, só é relevante aos alunos que conseguem ingressar em uma universidade, chegando ao entendimento de que “tudo isso é o resultado de um ensino médio pensado para poucos. Assim sendo, manter o status quo é aceitar a exclusão da maioria, composta pelos que não chegam ao ensino médio, dos que chegam e abandonam e dos que ficam e não aprendem” (Ferreira e Paim, 2018, p. 52), legitimando assim, a necessidade de uma mudança significativa no segmento.

A partir de então, em consonância com o estabelecido pela resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013, ou seja, pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), o qual indica em seu segundo artigo ter “como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas” (Brasil, 2013, p. 2a), formaram-se iniciativas que

visaram melhorar os índices de evasão e de desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio. Os esforços se concentraram principalmente na ampliação da carga horária, na revisão dos currículos e no aumento da integração com a educação profissional, incluindo a oferta do ensino médio integrado sincrônico à formação profissional (Ferreira e Paim, 2018).

Por conseguinte, foi encaminhada à câmara dos deputados o Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, o qual reitera em sua justificativa, com relação aos trabalhos realizados pela Comissão Especial, a constatação de que por intermédio dos sistemas de avaliação nacional, ou seja, Saeb e ENEM, bem como os internacionais, tais como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), “o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino” (Brasil, 2013, p. 7b).

Ademais, as comissões também constataram a existência da necessidade de readequação curricular com o intuito de torná-lo mais apazível aos estudantes, além da ampliação da possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, sendo que o documento declara ser essa uma das pautas mais discutidas durante os mais de dezessete meses de funcionamento desta (Brasil, 2013b).

Ainda sobre o Projeto de Lei, Ferreira e Paim (2018) declaram que no ano de 2015 o Congresso Nacional, junto ao Ministério da Educação, implementou um grupo de trabalho, o qual foi denominado GT do ensino médio, e que incluía membros do corpo técnico das secretarias estaduais de educação, bem como especialistas na área educacional, com a finalidade de estudar novas formas de ensino médio no Brasil e em outros países.

Cabe registrar que, em diversas oportunidades, ao longo deste processo, foram realizados audiências e debates com diversas representações da sociedade brasileira, em especial da comunidade educacional, sendo consenso a necessidade de imprimir mudanças no ensino médio, buscando inspiração em modelos inovadores já existentes no Brasil e nas melhores práticas internacionais (Ferreira e Paim, p. 44).

Além dos debates que visavam analisar as possibilidades de melhoria da última etapa da educação básica se darem no âmbito comissional, Ferreira e Paim (2018) declararam, de igual modo, que este também ocorria concomitantemente no contexto do debate e da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A partir do panorama contextual do estabelecimento do PL nº 6.840, de 2013, o qual resultou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trataremos então, de alguns dos fundamentos que basearam a implementação da reforma.

O pensamento norteador das reformas era o de “garantir ao estudante do ensino médio maior protagonismo na definição de sua trajetória, com foco em seu projeto de vida durante o ensino médio e para além da educação básica” (Ferreira e Paim, 2018, p. 45). Para isso, a Lei 13.415 viabilizou a adaptação curricular por meio da intensificação da integração com a formação profissional no ensino médio, ênfase na educação holística e no ensino em tempo integral, do qual faz parte o desenvolvimento de competências socioemocionais, também chamadas de competências do século XXI.

No que tange à sua implementação Ferreira e Paim (2018) declaram que após a promulgação de Lei nº 13.415, seria necessário haver um processo de articulação e colaboração entre os sistemas de ensino, tais como o Conselho Estadual de Educação, Secretaria Estadual de Educação e as redes privadas de ensino a fim de conduzir o seu devido funcionamento, haja vista as peculiaridades inerentes a cada região. Ademais, os autores citam um dos famosos bordões do movimento escolanovista para descrever o decorrer do processo, pois, segundo eles “quem irá regulamentar e implementar terá de aprender, e aprender a aprender, uma vez que não existe conhecimento consolidado dentro do Brasil de como é que se faz um bom ensino médio flexível” (Ferreira e Paim, 2018, p. 48).

Adicionalmente, é crucial estabelecer que, segundo o relato dos autores, por não haver propostas de flexibilização curricular semelhantes realizadas no Brasil, isto é, de orientação teórica coadunante, eles relatam, dentre os vários processos, a realização de excursões a outros países, que apresentavam dinâmicas similares e que haviam feito movimentos análogos em relação à implementação de adequações curriculares no Ensino Médio.

Além disso, de acordo com Ferreira e Paim (2018), a nova lei do ensino médio foi substancialmente influenciada por iniciativas anteriores, incluindo o Projeto de Lei 3758/2015, de autoria do deputado Reginaldo Lopes, que institui o Sistema Nacional de Educação a Distância e propõe flexibilizações no Ensino Médio. O projeto também incluía propostas do Consed relacionadas ao apoio financeiro da União para infraestrutura escolar, capacitação de professores, mobilidade de docentes e estudantes, e desenvolvimento de novas metodologias. O governo incorporou essas propostas, acrescentou um programa de apoio a

escolas de tempo integral e enviou uma medida provisória ao Congresso, a qual foi discutida, emendada e convertida em lei.

A partir do que foi discutido, podemos destacar que a nova lei integra o Ensino Médio em tempo integral às políticas de flexibilização curricular, mediante a implementação de itinerários formativos. Essa abordagem busca direcionar o foco dos alunos para suas áreas de maior interesse, sejam elas propedêuticas ou técnicas, permitindo assim, que eles passem mais tempo no ambiente escolar, estudando conceitos relevantes para seus contextos.

Em conclusão, é indispensável considerar a complexidade e a magnitude que um movimento de reforma exige, incluindo inúmeras implicações e a vasta quantidade de pessoas e instituições afetadas direta e indiretamente. Por essa razão, Ferreira e Paim (2018) deixam claro que, se o trabalho não for bem-sucedido na colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum dos Conselhos Estaduais, as universidades e institutos federais, o terceiro setor, a iniciativa privada, os estudantes e os professores a reforma deve ser considerada falha.

Em última análise, a comoção gerada na sociedade, especialmente entre os alunos ingressantes no Ensino Médio, os professores da área e os pesquisadores, indica que a comunicação sobre as mudanças não foi efetiva. Além disso, é importante ressaltar a falta de relatos sobre a busca na ciência brasileira por propostas de melhorias na educação básica.

Como forma de ilustrar a agitação por parte dos setores da sociedade, os quais, teoricamente deveriam ter sido consultados e, para além disso, ter suas vozes consideradas, trago os relatos registrados por Corso (2022) que descreve o movimento de ocupações das escolas públicas estaduais ocorridos no décimo mês do ano de 2016 como forma de resistência estudantil, pois, como relatado pela autora

Os jovens queriam parar a reforma porque compreenderam que ela importava uma maior desigualdade e uma limitação a sua formação educacional crítica, ou seja, eles querem uma educação que possam discutir, debater, pertencer, que a escola seja um espaço de conhecimento crítico (Corso, 2022, p. 4).

Ainda de acordo com a autora, a força motriz da resistência organizada pelos estudantes teve como base a classificação de alguns componentes curriculares da área de ciências humanas como não obrigatórios, nomeadamente, filosofia e sociologia.

Araújo, Silva e Both (2022) também ratificam a ausência de diálogo no que tange à reforma, isto é, de acordo com os autores, esta “resulta de um ato autoritário, uma vez que a

decisão por ela foi tomada sem nenhuma consulta popular ou de diálogo com representações de estudantes, professores ou estudiosos do assunto” (Araújo, et al., 2022, p. 2), ademais, eles indicam que a proposta ameaça a educação básica e os jovens, pois hierarquiza as instituições e precariza ainda mais o ensino médio público estadual, aprofundando desigualdades e limitando o futuro dos jovens socioeconomicamente vulneráveis.

Além disso os autores impõem resistência ao declarar “ser imperiosa a discussão acerca de estratégias de luta e resistência ao seu conteúdo, tendo como referência a ideia de uma formação integrada, que agregue os diferentes saberes e experiências necessárias para a vida adulta” (Araújo, et al., 2022, p. 3). Destarte, evidencio aqui uma mínima parte de todo o alvoroço nacional proveniente da reforma do ensino médio e de seus desdobramentos, os quais revelam a profundidade da insatisfação e da resistência gerada por essa mudança. A falta de diálogo e a imposição de medidas sem a devida consulta aos principais afetados.

Embora as reformas do Ensino Médio sejam apresentadas como tentativas de modernização e de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, é necessário problematizar os rumos que elas tomaram, especialmente no que diz respeito à formação integral dos estudantes. A ênfase em itinerários técnicos e a flexibilização curricular findam por reduzir as possibilidades de acesso ao conhecimento amplo, crítico e humanista, sobretudo para os alunos da rede pública. Em vez de ampliar horizontes, corre-se o risco de reforçar desigualdades históricas, direcionando parte significativa da juventude para percursos educacionais mais pragmáticos e menos reflexivos. Essa tendência revela uma concepção de educação que subestima a capacidade dos estudantes de construir um pensamento autônomo e transformador, comprometendo o papel da escola como espaço de formação cidadã e democrática. Nesse sentido, é essencial considerarmos os impactos de novas legislações que buscam regulamentar e aprimorar a educação no Brasil. A recente Lei nº 14.945/2024, por exemplo, insere-se nesse debate ao estabelecer diretrizes que podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas no ensino de línguas. Assim, no próximo tópico, abordaremos as principais mudanças trazidas por essa novíssima legislação.

2.3 POLÍTICA NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 À ATUAL LEI Nº 14.945/2024

A reformulação do Ensino Médio no Brasil ganhou contornos legais significativos a partir da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a

política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Todavia, críticas à flexibilização excessiva do currículo e à falta de infraestrutura para aplicação das mudanças motivaram a realização de revisões, as quais acabaram culminando na sanção da Lei nº 14.945/2024 em 31 de julho de 2024 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2024), com o intuito de reestruturar o modelo vigente. Como destaca a matéria publicada no portal da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2024), a nova legislação busca equilibrar a formação geral com a preparação para o mercado de trabalho, respondendo a demandas sociais e pedagógicas.

Inicialmente, a Lei de 2017 propunha a divisão do currículo em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, com ênfase em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Técnico. Porém, a implementação enfrentou obstáculos, como a desigualdade de recursos entre redes de ensino. A Lei nº 14.945/2024, por sua vez, mantém a estrutura de itinerários, mas amplia a carga horária obrigatória para 1.400 horas anuais, em comparação com as 800 horas anteriores, visando “garantir a integralidade da formação” (Brasil, 2024, art. 3º). Além disso, determina que os sistemas de ensino ofereçam, no mínimo, três itinerários distintos, integrando componentes curriculares como Educação Financeira e Tecnologia Digital.

Outra mudança relevante é a obrigatoriedade de disciplinas tradicionais, como História e Filosofia, que haviam sido flexibilizadas na versão anterior. Conforme a matéria publicada no portal da UFRB (2024), a revisão atendeu a reclamações de especialistas acerca da fragmentação do conhecimento. A nova lei também estabelece diretrizes para a formação docente, com previsão de financiamento para capacitação em metodologias ativas, e amplia o acesso ao Ensino Técnico integrado, especialmente em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Destarte, as novas mudanças, de forma sistematizada, se apresentam da seguinte maneira:

Quadro 3 - principais mudanças que serão implementadas no ensino médio, a partir de 2025, com a sanção da Lei nº 14.945/2024

Como era	Como ficou
Carga horária obrigatória (ensino regular)	
1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
1.200 horas para itinerários formativos.	600 horas para itinerários formativos.
Componentes curriculares	
Somente português e matemática, em todos os anos do	Português, inglês, artes, educação física,

ensino médio.	matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio. Língua espanhola será opcional.
Itinerários formativos	
As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos.	Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, eles devem ser complementares à formação geral básica, em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.
Ensino técnico	
1.800 horas de componentes curriculares (Formação Geral Básica)	2.100 horas de componentes curriculares, com 300 horas podendo ser destinadas a conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionados à formação técnica
1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)	Até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)

Fonte: (UFRB, 2024, adaptada)

A partir dos dados apresentados no quadro 3, observamos que a nova lei traz melhorias significativas para o ensino médio, como o aumento da carga horária da Formação Geral Básica e a volta da oferta de disciplinas em todas as séries do ensino médio. Destacamos, portanto que a reformulação do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 14.945/2024, representa um avanço na tentativa de equilibrar a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho, além de responder a críticas e demandas pedagógicas anteriores.

No entanto, as mudanças curriculares e as novas diretrizes trazem consigo desafios e reflexões profundas, especialmente no que diz respeito ao ensino da língua inglesa, que se tornou obrigatório com a BNCC e ganhou novos contornos com a reforma. A seguir, analisaremos como a BNCC aborda o ensino da língua inglesa e quais são os possíveis impactos dessa proposta na formação dos estudantes, considerando tanto as oportunidades quanto as contradições que emergem desse cenário educacional em transformação.

3 A BNCC E O LUGAR DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A partir das concepções abordadas anteriormente, traremos, por conseguinte, uma perspectiva mais contextualizada acerca da língua inglesa e sua posição, definida na BNCC, como componente curricular dentro da área de linguagens e suas tecnologias, haja vista sua relevância comunicativa no cenário global.

A estrutura desta seção está organizada em três partes principais, que visam aprofundar o entendimento sobre a importância do ensino da língua inglesa no Ensino Médio. Primeiramente, abordamos a fundamentação teórica da BNCC, destacando os objetivos e as competências que o componente curricular de Língua Inglesa visa desenvolver nos estudantes. Em seguida, discutimos as implicações dessa definição para a prática pedagógica, analisando como as metodologias de ensino e os recursos didáticos são adaptados para atender às exigências estabelecidas. Por fim, apresentamos uma reflexão crítica sobre os desafios e as oportunidades do ensino de inglês no contexto atual, considerando a diversidade das realidades regionais e a preparação dos alunos para o mercado globalizado.

A partir da promulgação da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tem-se definido no parágrafo quinto do vigésimo sexto artigo que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017). A partir de então, no quarto parágrafo do artigo trigésimo quinto A, constata-se que:

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

Deixemos de lado, por ora, o aspecto excludente dessa decisão, a fim de refletirmos sobre os motivos subjacentes à sua implementação e, a partir disso, deduzirmos algumas das razões que fundamentaram a escolha da língua inglesa como o único idioma obrigatório. Inicialmente, destaca-se a correlação entre o idioma e o mercado de trabalho, dado seu status de língua franca. Segundo a BNCC e conforme argumenta Rajagopalan (2003), o inglês deixou de ser um atributo exclusivo dos falantes nativos, consolidando-se como uma língua global, capaz de se adaptar às exigências e práticas de usuários em diferentes contextos.

Não obstante, para que tal condição fosse alcançada, é mister ressaltar que:

Uma língua se torna tradicionalmente uma língua internacional por uma razão principal: o poder de seu povo—especialmente seu poder político e militar [...], mas o domínio de uma língua internacional não é apenas o resultado da força militar. Pode ser que uma nação militarmente poderosa estabeleça uma língua, mas é preciso uma nação economicamente poderosa para que ela seja mantida e expandida¹¹ (Crystal, 2003, p. 9 – 10, tradução nossa).

Logo, a língua inglesa tornou-se um idioma global devido ao seu papel central em diversas transformações econômicas e tecnológicas, como a expansão do comércio internacional, o crescimento de multinacionais e o avanço das comunicações, incluindo rádio e televisão. Esse fenômeno foi bastante impulsionado pela popularidade do entretenimento de massa, como filmes e músicas, os quais também contribuíram consideravelmente para sua difusão. Ademais, a busca por progresso em ciência e tecnologia criou um ambiente acadêmico internacional no qual o inglês se firmou como a língua franca, impulsionando o seu uso em contextos educacionais e profissionais mundialmente (Crystal, 2003).

Outrossim, por se tratar de uma base nacional curricular comum, a ideia de delimitar habilidades e competências que sejam comuns a mais de uma língua parece inviável, dadas as particularidades inerentes a cada idioma. Assim, para garantir coerência com a proposta da Base Curricular, é compreensível a opção pela adoção exclusiva de um único idioma, ainda que essa decisão venha a gerar exclusões. Isso é especialmente relevante em um país de dimensões continentais e repleto de particularidades linguísticas, como as regiões com grande concentração de imigrantes e as áreas de fronteira, as quais demandam abordagens específicas no ensino de línguas estrangeiras e agora precisam se adequar quanto à carga horária, frequência de encontros e metodologia de ensino.

Adicionalmente, as narrativas em torno da língua inglesa refletem realidades concretas, pois, em termos quantitativos, o inglês é amplamente difundido globalmente e cada vez mais utilizado como meio de comunicação, sendo também um imaginário social crucial para as dinâmicas capitalistas neoliberais. Isso ocorre porque, ao conceber o inglês como uma língua essencial e mundialmente difundida, constrói-se, por exemplo, um discurso coletivo de necessidade ou obrigatoriedade que impulsiona as pessoas a aprenderem o idioma, o que consequentemente fomenta “uma indústria de certificações de língua inglesa, por meio dos

¹¹A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people—especially their political and military power [...] But international language dominance is not solely the result of military might. It may take a militarily powerful nation to establish a language, but it takes an economically powerful one to maintain and expand it (Crystal, 2003, p. 9 – 10).

intercâmbios linguísticos e da numerosa aplicação dos exames de proficiência internacionais” (Ferraz, 2015, p. 57).

Percebe-se, então, que as diretrizes da BNCC reforçam os argumentos e, conseqüentemente, o ideário social que eleva a língua inglesa ao patamar ineludível para a formação escolar e a inserção no mercado de trabalho globalizado, extremamente exigente e competitivo.

Como apresentado anteriormente, tal concepção atribui o caráter opcional aos outros idiomas, sublocando-os ao posto de meros apêndices, pois como consta na BNCC anos finais acerca das habilidades e competências a serem trabalhadas no ensino de língua estrangeira “essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (Brasil, 2017, p. 246).

Não obstante, percebemos que a definição de um currículo mínimo, como proposto pela BNCC, traz consigo uma lógica excludente que precisa ser problematizada. Como aponta Sacristán (2000), a imposição de um padrão curricular único, sem considerar as diversidades culturais, sociais e regionais, tende a marginalizar aqueles que não se enquadram no modelo homogeneizador estabelecido. No caso do ensino da língua inglesa, a obrigatoriedade de sua inclusão no currículo, em detrimento de outras línguas estrangeiras, reflete uma escolha que privilegia uma visão globalizante e mercadológica, mas que desconsidera as particularidades locais e as necessidades específicas de diferentes comunidades.

Essa estipulação curricular, ao definir um único idioma como obrigatório, exclui a possibilidade de valorizar outras línguas que poderiam ser mais relevantes em determinados contextos, como o espanhol em regiões de fronteira ou línguas indígenas em comunidades tradicionais. Dessa forma, o currículo mínimo, em vez de promover uma educação plural e inclusiva, acaba por reforçar uma normatização cultural que ignora as múltiplas identidades e realidades presentes no país.

Por conseguinte, abordaremos o conflito epistemológico entre a definição de língua inglesa como língua franca, adotada pela BNCC, com os quadros de conteúdos presentes na Base Curricular e, conseqüentemente, no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/EM).

3.1 A BNCC E O CONFLITO ENTRE FLUIDEZ E NORMATIVIDADE NO ENSINO DE INGLÊS

Apesar da relevância atribuída à língua inglesa como ferramenta de comunicação global e sua inserção obrigatória no currículo escolar, a BNCC apresenta uma contradição fundamental ao abordar o ensino desse idioma. Como destaca Duboc (2019), o documento reconhece o inglês como uma língua franca, destacando sua fluidez, diversidade e desterritorialização, características que refletem seu uso em contextos multilíngues e multiculturais. No entanto, a estrutura normativa e hierárquica dos quadros de conteúdos revela uma visão tradicional e padronizada do ensino da língua, que entra em conflito com a proposta inovadora apresentada no texto introdutório.

Essa tensão entre fluidez e normatividade pode ser analisada à luz das teorias de Mikhail Bakhtin, que destacam a natureza refratária, dialogizante e heteroglósica da linguagem. Para Bakhtin (1982), a linguagem é um espaço de conflito entre forças centrípetas, que buscam a normatização e a padronização, e forças centrífugas, que promovem a diversidade e a criatividade. No caso da BNCC, essa tensão se manifesta na coexistência de um discurso que valoriza a fluidez do inglês como língua franca em contraponto a uma prática curricular que reforça a normatividade e a hierarquização dos conteúdos linguísticos (Duboc, 2019).

O texto introdutório da BNCC, na parte do componente curricular de língua inglesa define o inglês como língua franca como um idioma que se materializa em "usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais" (Brasil, 2018, p. 242). Essa definição, conforme aponta Duboc (2019), reflete uma compreensão do inglês como uma prática social dinâmica e situada, em sintonia com as ideias de Bakhtin sobre a heteroglossia e a multiplicidade de vozes na linguagem. No entanto, essa proposta inovadora é contraditória em relação aos quadros de conteúdos, que organizam o ensino de inglês de forma linear e hierárquica, que estão presentes tanto na Base Nacional, quanto no CRUA/EM. Essa estrutura rígida e normativa entra em choque com a fluidez e a diversidade prometidas pelo conceito de língua franca, evidenciando, assim, um conflito epistemológico no documento.

Adicionalmente, a BNCC sugere que o professor deve assumir uma "atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua" (Brasil, 2018, p. 242), mas, ao mesmo tempo, os quadros de conteúdos continuam a enfatizar a correção e a precisão linguística. Essa incoerência, conforme argumenta Duboc (2019), revela uma tensão entre a proposta de acolhimento da diversidade linguística e a manutenção de uma visão normativa da língua, o que limita a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades e

realidades locais. Para Bakhtin (2011), o sentido de um texto ou enunciado não é fixo, mas emerge do diálogo entre o sujeito e a palavra, em um processo contínuo de negociação e ressignificação. No entanto, a estrutura da BNCC, com seus quadros de conteúdos pré-definidos, parece ignorar essa dinâmica, privilegiando uma visão estática e reificada da língua (Duboc, 2019).

Outro ponto de crítica apresentado por Duboc (2019) diz respeito à falta de engajamento da BNCC com questões políticas e ideológicas relacionadas ao ensino de inglês. Embora o texto introdutório faça menção à importância da "reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo" (Brasil, 2018, p. 242), o documento não avança na discussão sobre como o ensino de inglês pode contribuir para a descolonização do currículo e a valorização das práticas linguísticas locais. Como aponta a autora, "o ILF, quando pensado em contextos educacionais, refuta qualquer pretensão de se impor o que deve e o que não deve ser ensinado na aula de inglês" (Duboc, 2019, p. 19). Essa crítica ressoa com as ideias de Bakhtin (1982) sobre a natureza refratária do signo, que não reflete passivamente a realidade, mas a refrata, criando novos sentidos a partir do encontro entre o sujeito e a palavra.

Em síntese, a BNCC, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do inglês como língua franca e sua relevância em um mundo globalizado, falha em traduzir essa visão em uma prática pedagógica que valorize a diversidade, a criatividade e a negociação de sentidos. A estrutura normativa e hierárquica dos quadros de conteúdos entra em conflito com a proposta inovadora do texto introdutório, evidenciando uma tensão entre forças centrípetas e centrífugas na linguagem. Deste modo, é necessário assumir uma postura crítica e reflexiva, capaz de repensar o currículo a partir das práticas pedagógicas e das necessidades específicas dos contextos locais. Afinal, como afirma Bakhtin (2011), "não há textos puros", e é justamente na multiplicidade de vozes e sentidos que reside a potência da linguagem.

Adicionalmente a isso, trazemos também os estudos de Rosa, Duboc e Siqueira (2023), que concluem que a presença do Inglês como língua franca na BNCC pode ter sido uma estratégia para suavizar o caráter normativo e padronizador do documento, ao mesmo tempo em que reflete as lutas e tensões no campo curricular. Os autores argumentam que, embora a BNCC seja um documento de caráter normativo e alinhado a uma agenda educacional neoliberal, a inclusão do inglês como língua franca pode ser interpretada como uma tentativa de refratar essa normatividade, ao reconhecer a diversidade linguística e cultural no uso do inglês. Essa abordagem, segundo os autores, busca legitimar os usos híbridos e

desterritorializados do inglês, questionando a ideia de que apenas as variantes nativas são corretas (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023).

Outrossim, os pesquisadores destacam a necessidade de programas de formação de professores para que os educadores possam compreender e aplicar o conceito do inglês como língua franca de forma crítica e contextualizada. De acordo com eles, muitos professores não estavam familiarizados com o termo “língua franca” antes de sua inserção na BNCC, o que pode ter gerado dificuldades na implementação dessa perspectiva em sala de aula. Deste modo, sugerem que os programas de formação inicial e continuada de professores devem incluir discussões sobre o tema, enfatizando sua natureza fluida, híbrida e contextual, bem como seu potencial para promover uma educação linguística mais crítica e intercultural. Isto é, "a apropriação local do conceito de ILF pode contribuir para a construção de uma identidade mais crítica e engajada nos aprendizes, ao mesmo tempo em que questiona as relações de poder no uso da língua" (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 21).

Por fim, os autores reconhecem a necessidade de mais pesquisas e reflexões sobre as políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Rosa, Duboc e Siqueira (2023) argumentam que a Base Nacional, apesar de suas contradições, abre espaço para repensar o ensino de inglês de forma mais alinhada às necessidades locais e às realidades dos estudantes. No entanto, os autores ressaltam que é necessário ampliar as discussões sobre como o inglês como língua franca pode ser integrado ao currículo de maneira a promover uma educação linguística que valorize a diversidade e a criticidade, sem cair em armadilhas normativas. Dessa forma, "a presença do ILF na BNCC nos impele a desenhar programas de formação que permitam aos professores lerem o documento de forma crítica, compreender suas nuances semânticas e planejar aulas de inglês culturalmente sensíveis e politicamente engajadas" (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 22).

Diante das contradições presentes na BNCC em relação ao ensino de inglês como língua franca, torna-se necessário ampliarmos a discussão para compreender como outras abordagens pedagógicas, como os multiletramentos, são incorporadas no documento. Se, por um lado, a BNCC apresenta uma tensão entre fluidez e normatividade no ensino da língua inglesa, por outro, a inclusão dos multiletramentos revela desafios semelhantes, especialmente no que diz respeito à sua apropriação dentro de uma lógica neoliberal. Assim, é fundamental vislumbrarmos de que maneira essa perspectiva, originalmente concebida para promover uma educação mais inclusiva e crítica, tem sido ressignificada na BNCC e quais são os impactos dessa abordagem para o ensino de inglês no Brasil.

3.2 MULTILETRAMENTOS NA BNCC: COOPTAÇÃO NEOLIBERAL E DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Os multiletramentos surgiram como uma proposta educacional inovadora na década de 1990, desenvolvida pelo *New London Group*, com o objetivo de repensar a educação diante das rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas. No contexto do ensino de língua inglesa, os multiletramentos representam uma abordagem que vai além do domínio linguístico, integrando a multiplicidade de linguagens (verbais, visuais, sonoras, corporais) e a diversidade cultural como elementos centrais da aprendizagem. No entanto, Ferraz (2024) aponta que sua incorporação na BNCC, no eixo de Linguagens e suas Tecnologias, tem sido alvo de críticas, especialmente no que diz respeito à cooptação neoliberal do termo e à sua aplicação superficial no documento.

Segundo o autor, uma das principais críticas é a cooptação dos multiletramentos por uma lógica neoliberal, que transforma práticas pedagógicas potencialmente transformadoras em produtos de mercado. No ensino de língua inglesa, isso se reflete na comercialização de metodologias que utilizam o termo como um diferencial competitivo, reduzindo-o a técnicas isoladas, como o uso de vídeos, músicas ou jogos em sala de aula. Desse modo, desconsiderando as bases epistemológicas e ontológicas dos multiletramentos, que deveriam promover uma educação crítica e engajada com as realidades locais. Ademais, Ferraz (2024) indica que a pressão por produtividade e competitividade no sistema educacional brasileiro tem levado à instrumentalização dos multiletramentos, focando em resultados quantitativos, como o desempenho em avaliações padronizadas, em detrimento de uma formação linguística e cultural mais ampla e reflexiva.

No que concerne à BNCC, os multiletramentos são mencionados como práticas relevantes para o ensino de língua inglesa, especialmente no que diz respeito à integração de diferentes linguagens e modos de comunicação. No entanto, Ferraz (2024) critica o tratamento superficial dado ao termo no documento, sem uma problematização mais profunda sobre seu significado e aplicação. A BNCC descreve os multiletramentos como práticas que envolvem a leitura e produção de textos em diversas linguagens, mas não explora suas dimensões críticas e transformadoras. Essa abordagem superficial abre espaço para a universalização e padronização das práticas pedagógicas, ignorando as especificidades do contexto brasileiro, como as desigualdades sociais, a diversidade cultural e os desafios estruturais do sistema educacional. Como resultado, os multiletramentos correm o risco de se tornar uma prática

descolada da realidade, incapaz de promover uma educação linguística verdadeiramente inclusiva e crítica.

Outro ponto crítico destacado por Ferraz (2024) é a falta de diálogo entre os multiletramentos e as teorias decoloniais na BNCC. No ensino de língua inglesa, isso se reflete na manutenção de visões hegemônicas e excludentes, que privilegiam o monolinguismo e o monoculturalismo associados aos países do Norte Global. O autor argumenta que, sem uma reflexão decolonial, os multiletramentos podem acabar reforçando desigualdades de poder e negligenciando as singularidades locais. Por exemplo, a ênfase excessiva nas tecnologias digitais como sinônimo de multiletramentos pode excluir contextos em que o acesso à digitalidade é limitado, reforçando a exclusão de comunidades periféricas e rurais. Ou seja, para que os multiletramentos cumpram seu potencial transformador no ensino de língua inglesa, é essencial que sejam contextualizados e adaptados às realidades locais, promovendo uma educação que dialogue com as demandas específicas das comunidades escolares.

A crítica de Ferraz (2024) à BNCC e à apropriação neoliberal dos multiletramentos evidencia a necessidade de repensar essas práticas no ensino de língua inglesa, a partir das normativas. Portanto, para que essas cumpram seu potencial transformador, é essencial que sejam compreendidas como construções epistemológicas e ontológicas, e não apenas como estratégias pedagógicas isoladas. O que pressupõe uma formação docente mais crítica e reflexiva, que permita adaptar os multiletramentos às realidades locais e resistir às imposições de uma lógica neoliberal e produtivista.

A discussão sobre a apropriação neoliberal dos multiletramentos na BNCC e seus desafios para o ensino de língua inglesa nos leva a refletir sobre o papel das políticas educacionais na construção de uma formação mais crítica e inclusiva.

Em síntese, a análise desta seção evidenciou a complexidade do lugar ocupado pelo ensino de língua inglesa no currículo do Ensino Médio, conforme delineado pela BNCC. Ao mesmo tempo em que o documento reconhece o status do inglês como língua franca e sua relevância em um mundo globalizado, as contradições entre fluidez e normatividade, assim como a apropriação neoliberal de abordagens como os multiletramentos, revelam desafios significativos para uma prática pedagógica que seja verdadeiramente crítica, inclusiva e alinhada às diversidades locais. Essas tensões, longe de serem meramente teóricas, refletem-se diretamente nas políticas curriculares e nas salas de aula, demandando reflexões contínuas sobre os rumos do ensino de língua inglesa no Brasil.

Diante desse contexto, torna-se essencial compreendermos como essas políticas são operacionalizadas na prática educativa, o que nos leva ao quarto capítulo desta dissertação, dedicado ao percurso metodológico. Neste, serão apresentados os procedimentos adotados para investigar como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) são transpostas para o Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM), e consequentemente, suas possíveis implicações pedagógicas.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA DESCRITIVA NO CAMPO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Esta seção delinea os princípios que guiaram a metodologia da pesquisa, bem como os recursos empregados na investigação sobre as orientações e concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e do Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente de Língua Inglesa, iniciando com a trajetória de constituição desse pesquisador e como o contato com as produções acadêmicas foi importante no processo e amadurecimento da referida pesquisa.

A partir desse panorama inicial, a seção subdivide-se em dois momentos centrais. No primeiro são apresentados os aspectos que marcaram a formação acadêmica do pesquisador durante o mestrado, com ênfase nas leituras, produções, vivências e interlocuções com docentes da educação básica que contribuíram significativamente para a delimitação do objeto de estudo e da abordagem metodológica adotada. Em seguida, discorre-se sobre a natureza qualitativa e descritiva da investigação, ancorada em uma análise documental dos textos da BNCC-EM e do CRUA/EM no componente de Língua Inglesa, destacando as opções teóricas e técnicas que sustentam o estudo.

4.1 A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

No primeiro ano como discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC tivemos a oportunidade de aprofundar nosso conhecimento acerca dos temas relacionados ao nosso projeto de pesquisa, à metodologia, bem como a oportunidade de elaborar produções acadêmicas para publicação, que contribuíram diretamente em nosso processo de ponderação e amadurecimento como pesquisadores.

Tive a oportunidade de produzir três trabalhos intitulados, cronologicamente: “o componente curricular língua inglesa no ensino fundamental e sua transposição para os currículos das redes públicas do Brasil: um levantamento sobre o quantitativo e as implicações das teses e dissertações produzidas desde a implementação da BNCC”, “da escola nova ao ‘novo’ ensino médio: a influência da teoria escolanovista na recente flexibilização curricular do nem” e “a profissão docente e a nova gestão pública: reflexões sobre algumas implicações

decorrentes do exame Saeb” os quais ampliaram meu arcabouço teórico e me proporcionaram uma visão mais crítica e abrangente sobre as práticas educativas contemporâneas. Esses trabalhos não apenas fortaleceram minha compreensão sobre a importância do componente curricular de Língua Inglesa, mas também me permitiram investigar as dinâmicas e desafios enfrentados na educação no Brasil.

Além disso, durante a elaboração destes trabalhos tive a oportunidade de me aprofundar em meu objeto de pesquisa mediante a elaboração de levantamentos bibliográficos, como também o preenchimento de um formulário, apresentado por minha orientadora, a Profa. Dra. Ednaceli Abreu Damasceno, o qual se constitui em um esquema organizacional contendo informações, a serem preenchidas, como o tema da pesquisa, problema da pesquisa, questões norteadoras, objetivos gerais e objetivos específicos, com o objetivo de melhor organizar as ideias e nortear o processo de pesquisa.

Outro ponto que contribuiu com o meu percurso metodológico, *a priori*, se deu com minhas conversas informais com alguns professores e coordenadores atuantes no ensino médio da cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre, os quais me expuseram suas perspectivas em relação às diretrizes da BNCC-EM e do CRUA/EM, baseados em suas experiências práticas. Esses diálogos foram extremamente enriquecedores, pois me permitiram compreender como as políticas educacionais são recebidas, interpretadas e implementadas no chão da escola, muitas vezes distanciando-se do que foi proposto em nível nacional. As falas desses profissionais trouxeram à tona desafios cotidianos, como a falta de recursos materiais e a dificuldade de adaptação às novas diretrizes curriculares. Além disso, eles destacaram a importância de considerar as particularidades regionais e locais no processo de implementação das políticas educacionais.

Essas conversas também me levaram a refletir sobre a necessidade de uma maior participação dos professores na elaboração e revisão das diretrizes educacionais, já que são eles os principais responsáveis pela implementação dessas políticas no cotidiano escolar. A escuta desses profissionais evidenciou que, frequentemente, as decisões tomadas em instâncias superiores não consideram as condições reais das escolas, como a falta de infraestrutura, recursos insuficientes e a sobrecarga de trabalho docente. Essa desconexão entre as políticas e a prática gera frustração e desmotivação entre os educadores, comprometendo a aplicação das mudanças propostas.

A partir das experiências vivenciadas durante o primeiro ano do mestrado, tornou-se evidente a necessidade de adotar uma abordagem metodológica que permitisse analisar de

forma crítica e contextualizada os dados coletados. Essa escolha metodológica não apenas deveria considerar as particularidades regionais, mas também oferecer um suporte teórico consistente para compreender as complexidades inerentes à implementação das políticas educacionais. Assim, a definição do tipo de análise metodológica foi um passo fundamental para garantir que a pesquisa pudesse captar as nuances e contradições presentes no cenário educacional, contribuindo para um entendimento mais profundo e abrangente do objeto de estudo.

4.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Com base nas experiências adquiridas ao longo do programa de mestrado, conforme mencionado anteriormente, o problema de pesquisa consistiu em investigar quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM.

Da problemática inicial, desdobraram-se as seguintes questões secundárias:

- a) Quais as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- b) Quais as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- c) Quais diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- d) Quais as possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM e pelo CRUA/EM?

Deste ponto em diante, tem-se portanto, nessa pesquisa o objetivo geral “analisar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente

curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM” e como objetivos específicos, os seguintes:

- e) Averiguar quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- f) Verificar as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- g) Identificar diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?
- h) Descrever possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM e pelo CRUA/EM?

De acordo com os objetivos desse estudo, essa pesquisa se classifica como uma pesquisa descritiva. A pesquisa descritiva observa e compara dois grupos parecidos, buscando identificar, registrar e analisar as características e fatores que se relacionam com o que está sendo estudado.

Dessa forma, optou-se por uma abordagem metodológica de caráter descritivo, uma vez que o objetivo central da pesquisa consiste em analisar, interpretar e sistematizar as orientações e concepções contidas em documentos normativos educacionais, como a BNCC-EM e o CRUA/EM, e suas implicações no ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio. Conforme destaca Gil (1999, p. 28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, o que se alinha com os propósitos deste estudo ao buscar compreender os aspectos normativos e pedagógicos dos referidos documentos curriculares.

Nesse sentido, Vergara (2000, p. 47) complementa que a pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza”, sendo uma estratégia metodológica relevante em estudos que, como este, não visam explicar causas, mas sim descrever sistematicamente os fenômenos observados. Assim, entende-se que este tipo de

pesquisa é apropriado para investigar documentos oficiais sob uma perspectiva qualitativa, identificando convergências, divergências e possíveis implicações pedagógicas.

Triviños (1987, p. 110) também ressalta que o estudo desta natureza busca “descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, ademais, o autor indica que a análise documental, enquanto técnica de investigação de natureza descritiva, permite ao pesquisador examinar sistematicamente documentos oficiais como legislações educacionais, diretrizes curriculares, planos de ensino e referenciais normativos com o intuito de identificar padrões, concepções e orientações presentes nos textos. Segundo o mesmo autor, “a ‘análise documental’ é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (Ibid., p. 111). Nesse sentido, esta pesquisa se fundamenta na leitura crítica e interpretativa desses documentos curriculares para compreender como estão formuladas as orientações e concepções relativas ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, bem como para refletir sobre suas possíveis implicações pedagógicas.

Por outro lado, Castro (1976, p. 66) apresenta uma visão mais restritiva da pesquisa descritiva, ao afirmar que ela “se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas”. Embora essa crítica seja pertinente em determinados contextos, a presente pesquisa procura superar essa limitação ao promover uma análise interpretativa das possíveis interações e implicações entre as diretrizes curriculares e o processo pedagógico, o que torna a descrição uma etapa fundamental, mas não exclusiva da investigação.

Adicionalmente, a construção das questões norteadoras da pesquisa, por sua vez, exigiu um conhecimento aprofundado do problema investigado. Mattar (2001, p. 23) ressalta que “o pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo”. Esse princípio metodológico norteou todo o delineamento do presente trabalho, garantindo a coerência entre os objetivos formulados e os procedimentos adotados.

Portanto, a escolha pela pesquisa descritiva está diretamente relacionada à natureza do problema de pesquisa e aos objetivos propostos, revelando-se como o caminho metodológico mais adequado para explorar as nuances e implicações dos documentos curriculares oficiais na prática pedagógica de Língua Inglesa no Ensino Médio.

Além dos objetivos da pesquisa, que definiu essa pesquisa como descritiva, entende-se como abordagem mais adequada quanto à sua natureza, a abordagem qualitativa, a qual, segundo Flick (2009) apresenta proeminência no aprofundamento de questões sociais, pois permite o desenvolvimento da pesquisa mediante ao contato, captura de informações, tradições, costumes, dentre outros fatores, inerentes aos sujeitos de variadas esferas da vida, em um ambiente de neutralidade. Ademais

A pesquisa qualitativa é multimetódica em foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística ao seu objeto de estudo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles. A pesquisa qualitativa envolve o uso estudado e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso, experiência pessoal, introspectiva, história de vida, entrevista, observacional, histórico, interacional e textos visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida das pessoas. Consequentemente, os pesquisadores qualitativos utilizam uma ampla gama de métodos interconectados, sempre na esperança de compreender melhor o objeto de estudo em questão¹² (Denzin; Lincoln, 1998, p. 3, tradução nossa).

Os fatores, até então apresentados, fizeram-se fulcrais para a adoção da metodologia escolhida, haja vista a natureza e objetivos dessa pesquisa, que pretende analisar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM.

Nesse mesmo sentido, Minayo (2000, p. 48) ressalta que a pesquisa qualitativa é aquela "capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas". Essa perspectiva é especialmente pertinente para investigações no campo educacional, uma vez que as práticas pedagógicas, os documentos curriculares e as interações escolares não são meros dados

¹²Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials—case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts—that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives. Accordingly, qualitative researchers deploy a wide range of interconnected methods, hoping always to get a better fix on the subject matter at hand (Denzin; Lincoln, 1998, p. 3).

objetivos, mas sim manifestações de sentidos que precisam ser compreendidos em sua complexidade.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca mensurar variáveis e estabelecer padrões estatísticos, a abordagem qualitativa valoriza a profundidade dos dados e o processo interpretativo. Enquanto a pesquisa quantitativa se preocupa com a intensidade, frequência ou quantidade de fenômenos, a qualitativa está voltada à interpretação, buscando compreender os significados atribuídos às experiências humanas, especialmente no contexto social e cultural em que se realizam. Assim, seus resultados não são gráficos ou tabelas, mas ideias, textos e reflexões que emergem do contato direto com os fenômenos investigados.

Aplicada à análise curricular, essa abordagem permite identificar não apenas as proposições explícitas contidas nos textos da BNCC-EM e do CRUA/EM, mas também os valores e pressupostos implícitos que estruturam as diretrizes para o ensino de Língua Inglesa. A pesquisa qualitativa, nesse caso, não se limita à leitura técnica dos documentos, mas busca captar os sentidos mais amplos que eles carregam, seja em termos de concepções de linguagem, de práticas de ensino, ou de objetivos formativos atribuídos à educação básica.

Além disso, a pesquisa qualitativa orienta-se por dados que geram conclusões baseadas na realidade complexa em que se inserem. Essa abordagem permite compreender os documentos curriculares como parte de um processo histórico e político, em constante disputa e transformação. Desse modo, o olhar qualitativo amplia a capacidade de análise crítica e oferece uma compreensão mais densa e situada dos objetos de estudo, favorecendo uma leitura mais reflexiva sobre os rumos do ensino de línguas no Brasil contemporâneo.

Ancorados nestas escolhas metodológicas até aqui elencadas, buscou-se nesse processo a utilização de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise dos documentos curriculares, fontes dessa investigação, constituindo-se essa pesquisa em Pesquisa Documental.

Não há na literatura um consenso a respeito das definições e explicações sobre o conceito de Pesquisa Documental. Favero e Centenaro (2019, p. 172) afirmam que,

Na literatura especializada, encontramos diversas terminologias, não havendo um consenso em torno de como denominar: técnica, pesquisa, método ou análise documental? Cellard (2008, p. 298) utiliza tanto análise documental (no título de seu artigo) como pesquisa documental (no corpo do artigo): “Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Para Helder (2006, p. 1), “a técnica documental vale-se de

documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”.

No entanto, antes de prosseguirmos e devido as características de nossa proposição nesta dissertação, faz-se necessário compreendermos a natureza do documento, deste modo, temos que

Em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados (Severino, 2007, p.124).

Destarte, é fundamental reconhecer que os documentos não apenas registram informações, mas também refletem contextos históricos, sociais e culturais específicos. A análise documental, portanto, exige uma leitura crítica que vá além da materialidade do suporte, atentando-se às intenções, às condições de produção e aos significados subjacentes ao conteúdo expresso. Esse processo permite compreender como determinados discursos são construídos e disseminados, influenciando assim políticas, práticas e interpretações dentro de um determinado campo de estudo.

A partir dessa perspectiva, a abordagem documental torna-se fundamental para investigações que buscam compreender diretrizes, normativas e suas implicações práticas. No âmbito desta pesquisa, essa compreensão preliminar do conceito de documento possibilita uma leitura mais aprofundada dos textos analisados, permitindo extrair significados que ultrapassem a simples descrição dos conteúdos e evidenciem suas relações com o contexto educacional e social no qual estão inseridos.

Decidimos, de acordo com objetivos pré-estabelecidos nessa pesquisa, analisar os textos dos documentos proponentes das diretrizes para o Novo Ensino Médio no contexto Acreano, nomeadamente, a BNCC-EM e o CRUA/EM, examinando os conteúdos e as orientações existentes nos meandros destes. Para tal, valemo-nos da análise documental, a qual se constitui “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e Marli, 2022, p. 58).

Baseamos, então, a nossa investigação dos documentos oficiais, no modelo de análise documental, conforme proposto nos estudos de (Lüdke e Marli, 2022) que, segundo as

autoras, constitui uma técnica poderosa que permite uma compreensão contextualizada das políticas propostas, oferecendo uma base sólida para a interpretação das diretrizes educacionais em um cenário regional. Além disso, a natureza estável e não reativa desses documentos permite uma investigação aprofundada e contínua, proporcionando evidências robustas para a compreensão das adaptações curriculares em um contexto específico, sem a interferência de fatores externos.

Ademais, como destacado pelas autoras, o propósito da análise documental é de “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (Lüdke e Marli, 2022, p. 60) o que se adequa aos objetivos propostos para a realização de nossa pesquisa, por se tratar da análise de leis resultantes de movimentações e intenções políticas em um complexo universo de forças antagônicas.

Quanto à realização da análise, seguimos a perspectiva de que a interpretação dos dados qualitativos exige um olhar criterioso e estruturado. Nesse sentido, "a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo" (Lüdke e André, 1980, apud Patton, 1980, p. 62).

Dessa forma, adotamos uma abordagem que privilegia a organização e categorização dos documentos analisados, garantindo que a interpretação se mantenha fiel ao contexto em que foram produzidos. Esse rigor metodológico assegura que as inferências realizadas não sejam apenas descritivas, mas também analíticas e interpretativas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das políticas educacionais e de suas implicações práticas.

Diante do exposto, decidimos destacar as orientações e concepções apresentadas primeiramente pela Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio no que tange às diretrizes gerais e suas competências, para posteriormente realizarmos um aprofundamento analítico na seção voltada ao ensino de língua inglesa, inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, a qual compreende 46 páginas, desde a 481 até a 526.

Após essa etapa, abordaremos o Currículo de Referência Único do Acre/Ensino Médio, de maneira semelhante, com o objetivo de realizar um aprofundamento analítico da seção relacionada à área de Linguagens e suas Tecnologias, que se estende das páginas 128 a 229, *a posteriori*.

Por conseguinte, a fim de realizar uma análise detalhada das orientações e concepções, principais convergências, diferenças e/ou divergências e possíveis implicações

pedagógicas, decidimos organizar as normativas contidas em ambos os documentos em quadros. Esses, por sua vez, incluem a descrição das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, as habilidades atribuídas a cada uma delas, os objetos de conhecimento desenvolvidos especificamente para o contexto acreano e as propostas de atividades elaboradas. No entanto, devido ao grande volume de dados, optamos por não incorporá-los diretamente ao texto desta dissertação, reservando-os exclusivamente para os objetivos analíticos, com o intuito de integrar a análise derivada desses elementos.

Por fim, discutiremos os dados analisados de forma segmentada e interpretativa em cada etapa da seção, para, em seguida, examiná-los à luz das formulações teóricas de autores críticos, considerando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto do Novo Ensino Médio no Acre.

Diante das reflexões e escolhas metodológicas apresentadas, que incluem a análise qualitativa e documental dos textos oficiais, torna-se necessário, neste momento, direcionar nossa atenção para a apresentação detalhada dos documentos que constituem o corpus desta pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e o Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM). Os quais serão submetidos a uma análise crítica, com o intuito de investigar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM.

5 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS NOVAS ACEPÇÕES TRAZIDAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE

Esta seção tem como objetivo analisar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/EM), no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e investigar como essas diretrizes se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente frente às novas acepções introduzidas pela BNCC-EM.

A análise busca identificar convergências, diferenças e/ou divergências e possíveis implicações pedagógicas entre os dois documentos, considerando as especificidades do contexto educacional acreano.

A seção está subdividida em cinco partes principais, organizadas de modo a garantir uma progressão lógica e crítica da discussão. Inicialmente, apresenta-se uma análise documental da BNCC-EM, destacando suas concepções sobre juventude, competências e habilidades para o componente de Língua Inglesa. Em seguida, examina-se o CRUA/EM, com foco em suas adaptações e proposições para o ensino do idioma no estado do Acre. Posteriormente, realiza-se uma análise comparativa entre os dois documentos, identificando pontos de convergência, diferenças e/ou divergências. Por fim, promove-se uma reflexão crítica sobre os entraves políticos, econômicos e pedagógicos que impactam a efetivação dessas diretrizes, problematizando a relação entre currículo prescrito e realidade escolar.

5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC-EM): UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), foi construída a partir de um processo colaborativo que envolveu os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, além de consulta à comunidade educacional e à sociedade. Alinhada aos princípios da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Plano Nacional de Educação (PNE), seu objetivo descrito é estabelecer competências e diretrizes essenciais para a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, pois “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o país deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (Brasil, 2018, p.5).

Adicionalmente, A BNCC reconhece a diversidade cultural e as desigualdades sociais presentes no Brasil, destacando a importância de que os currículos e propostas pedagógicas das escolas sejam adaptados às realidades locais. Dessa forma, o documento busca promover uma igualdade educacional que respeite e valorize as singularidades de cada região e de cada indivíduo. Além disso, a Base enfatiza a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão da Educação Básica, por entender que o direito de aprender só se concretiza quando há oportunidades equitativas para todos.

Como forma de garantir equidade de oportunidades além de uma maior identificação com o alunado a BNCC estabeleceu a organização curricular em duas partes: uma dedicada às aprendizagens essenciais e outra voltada para os itinerários formativos, cuja definição, da derradeira, ficou sob responsabilidade dos sistemas de ensino de cada estado da federação, isto é, para o estado do Acre, do qual tratamos nesta dissertação, elaborou-se, a partir da BNCC, o Currículo de Referência Único do Acre, o qual abordaremos posteriormente neste capítulo.

No que tange à parte dos itinerários formativos, o documento estipula uma carga horária total de 1200 horas¹³ destinadas à parte diversificada do currículo, isto é, ao conjunto de atividades e componentes curriculares que complementam a formação básica dos estudantes, permitindo a eles aprofundarem conhecimentos em áreas de interesse específicas ou desenvolverem habilidades relacionadas ao seu projeto de vida e ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, a BNCC destaca que a carga horária deve ser organizada de forma flexível, contemplando diferentes possibilidades de escolha pelos alunos, de acordo com suas aptidões, necessidades e objetivos. Ou seja, os itinerários formativos podem incluir disciplinas eletivas, projetos interdisciplinares, atividades práticas, estudos orientados, entre outras modalidades, desde que alinhadas às diretrizes curriculares e ao contexto local.

É importante destacar que o documento indica que a implementação dos itinerários deve garantir o equilíbrio entre o desenvolvimento de competências gerais e específicas, promovendo, assim, uma formação integral com o objetivo de preparar os estudantes não

¹³ A partir da Lei nº 14.945/2024, a carga horária mínima dos itinerários será de 600 horas, com exceção daqueles voltados à formação técnica e profissional, que podem chegar a 1.200 horas.

somente para o ingresso no ensino superior, mas também para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Em outros termos, os itinerários devem estar pedagogicamente fundamentados no desenvolvimento de competências e habilidades, bem como no compromisso com a educação integral.

Malgrado, o documento também destaca que

A BNCC, por si só, não é capaz de transformar o cenário de desigualdade que ainda persiste na Educação Básica brasileira. No entanto, ela desempenha um papel fundamental como ponto de partida para essa transformação, uma vez que impacta não apenas os currículos, mas também a formação inicial e continuada dos professores, a elaboração de recursos didáticos, as diretrizes das avaliações e os exames nacionais, que serão reavaliados e ajustados com base no documento oficial da Base (Brasil, 2018, p.5).

Ademais, como parte destas mudanças, tem-se o agrupamento da parte essencial do currículo em grandes áreas do conhecimento, as quais são denominadas: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Inglês e Português), Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História e Sociologia) e, para esta etapa, foi estabelecida uma carga horária total de 1800 horas¹⁴.

Nesse sentido e de acordo com as expectativas em torno da Base, espera-se que ela contribua para superar a fragmentação das políticas educacionais, promova o fortalecimento da colaboração entre os três níveis de governo e sirva como referência para a qualidade da educação. Além disso, o documento é visto como um instrumento essencial para assegurar não apenas o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas também para garantir um padrão comum de aprendizagem a todos, tarefa que depende da atuação integrada de sistemas, redes e instituições de ensino (Brasil, 2018).

Portanto, a fim de atingir tal objetivo a BNCC dividiu as aprendizagens essenciais aos estudantes, ao longo da Educação Básica, em dez competências¹⁵ gerais. As quais representam, no contexto pedagógico, a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como podemos observar no quadro 4.

¹⁴ Modificada para 2.400 horas por meio da Lei nº 14.945/2024.

¹⁵ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Quadro 4 - Competências gerais da Educação Básica (BNCC)

01	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.
02	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	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.
05	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
06	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.
07	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com prestando-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	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.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 9-10)

Diante do exposto, observamos que o quadro 4 reflete uma visão abrangente e integrada da formação dos estudantes, ao passo que busca estar alinhado às demandas do século XXI, ao promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas, essenciais para a vida em sociedade. A primeira competência, como exemplo, enfatiza a importância de valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos, destacando a necessidade de os estudantes compreenderem e transformarem a realidade em que vivem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa abordagem reforça o papel da educação como ferramenta de emancipação e cidadania.

Semelhantemente, as competências relacionadas ao pensamento científico, à criatividade e à resolução de problemas, como evidenciado na competência 02, ressaltam a importância de formar indivíduos aptos a investigar, refletir criticamente e propor soluções inovadoras para desafios complexos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade

de preparar os estudantes para um mundo em constante transformação, no qual a capacidade de adaptação e a criatividade são fundamentais. Além disso, as competências 03 e 04, que abordam a valorização das manifestações artísticas e culturais e o uso de diferentes linguagens, expressam a relevância da diversidade cultural e da expressão como elementos enriquecedores da formação humana. Tais competências permitem que os estudantes se reconheçam como parte de um contexto global e plural, promovendo uma visão mais ampla e integrada do mundo.

Outro aspecto digno de nota é a ênfase no uso crítico e ético das tecnologias digitais, destacado na competência 05, que reflete a necessidade de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais mediado pela tecnologia. Não se restringindo somente ao domínio técnico, mas também incluindo a capacidade de reflexiva acerca do impacto das tecnologias na sociedade e sobre como utilizá-las de forma responsável.

Por fim, as competências 09 e 10 que tratam da empatia, do respeito à diversidade e da atuação ética e solidária reforçam a importância de uma educação que promova valores humanos e coletivos, preparando os estudantes para atuar de forma autônoma, responsável e comprometida com o bem-estar comum. Em suma, as competências gerais da educação básica da BNCC representam um direcionamento significativo na concepção de uma educação conectora de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a formação integral dos indivíduos.

Diante do exposto previamente, abordaremos as orientações e concepções apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), considerando sua visão sobre a juventude, suas necessidades e especificidades, bem como a concepção de escola que se propõe a acolhê-la e a formar cidadãos críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

A BNCC concebe o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica e o reconhece como um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. No entanto, aponta desafios significativos relacionados à universalização do acesso, à permanência dos estudantes e à garantia de aprendizagens efetivas. Essa fase da escolarização tem se mostrado um ponto crítico na concretização do direito à educação, evidenciado por altas taxas de evasão e dificuldades em assegurar uma formação alinhada às necessidades e expectativas da juventude. Diante desse cenário, a Base propõe um currículo que busca articular conhecimentos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes, considerando tanto suas

demandas presentes quanto suas aspirações futuras, de modo a oferecer uma educação significativa e que contribua para sua inserção cidadã e profissional.

Portanto, a Base sugere uma abordagem que reconheça a juventude não como um grupo homogêneo ou como uma simples transição entre a infância e a vida adulta, mas como uma condição sócio-histórico-cultural complexa. A construção do currículo escolar, nesse sentido, deve levar em consideração a diversidade de experiências, interesses e necessidades dos jovens, entendendo-os como sujeitos ativos na sociedade. Assim, ao adotar uma visão ampliada e plural das juventudes, o documento propõe um ensino que dialogue com as múltiplas culturas juvenis, respeitando suas especificidades e promovendo a articulação entre os saberes escolares e os desafios do mundo contemporâneo. Tal entendimento reforça a necessidade de um currículo dinâmico e contextualizado, capaz de responder às demandas individuais e coletivas dos estudantes, garantindo-lhes uma formação integral que favoreça tanto o desenvolvimento pessoal quanto sua participação na sociedade.

Ademais, ao reconhecer a existência de múltiplas juventudes, a Base enfatiza a necessidade de uma escola que acolha a diversidade e promova a participação ativa dos estudantes em seu processo educativo. Dessa forma, o documento busca garantir uma formação alinhada aos percursos e aspirações da juventude, permitindo-lhes construir seus projetos de vida de maneira autônoma e responsável. Além disso, segundo a BNCC, a escola deve proporcionar experiências que estimulem a reflexão crítica e a capacidade de intervenção na sociedade, preparando-os para enfrentar desafios contemporâneos e tomar decisões fundamentadas em diferentes âmbitos da vida.

Diante do exposto, identificamos que “a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p.464). Com este objetivo, o documento teceu cinco pontos norteadores acerca das finalidades do Ensino Médio, são estes:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (Brasil, 2018, p.464).

Observamos, então, que as finalidades do Ensino Médio estão estruturadas de maneira a garantir tanto a continuidade dos estudos quanto a preparação para o trabalho e a cidadania. Ademais, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental visam possibilitar o prosseguimento da formação acadêmica, ao passo que a preparação básica para o mundo do trabalho busca desenvolver a capacidade adaptativa frente às novas condições de ocupação. Além disso, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico são aspectos destacados na construção do estudante como pessoa humana.

Semelhantemente, o documento destaca a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, da valorização da diversidade cultural e do estímulo ao protagonismo estudantil, promovendo atitudes cooperativas e propositivas para a inserção ativa e responsável dos estudantes na sociedade e no mundo do trabalho. Por fim, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos reforça a importância da relação entre teoria e prática como aspecto consolidador da aprendizagem no ensino de cada componente curricular.

Portanto, conforme destaca o documento, com o intuito de aproximar o Ensino Médio das demandas contemporâneas, tornou-se necessário revisar a estrutura curricular, que incluía um número excessivo de componentes e abordagens pouco conectadas às realidades juvenis e às transformações sociais. Assim, propôs-se substituir o modelo único por uma organização mais flexível e diversificada, alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade, como já mencionado anteriormente no corpus desta dissertação e reiterado, subsequentemente, na figura 1.



Fonte: (Brasil, 2018, p.469)

Por conseguinte, e com o objetivo de aprofundar a nossa análise, é mister apontar que, de acordo com o disposto na figura 1, a Base indica que cada área do conhecimento possui competências específicas, elaboradas em continuidade às do ensino fundamental, com as adaptações necessárias para atender às particularidades da formação no Ensino Médio. Essas, por sua vez, também orientam a estruturação dos itinerários formativos correspondentes e associadas a elas. Ademais, são descritas habilidades a cada uma das competências específicas, além de, no caso da área de linguagens, habilidades específicas para a língua portuguesa. Isto posto, temos que “as competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável” (Brasil, 2018, p. 470).

Isto posto, trataremos, a seguir, das orientações e concepções acerca das competências específicas apresentadas pela BNCC – EM, no que diz respeito ao componente curricular de língua inglesa, que é considerada como um dos componentes curriculares essenciais para a formação integral dos estudantes sendo reconhecida, pela Base, como língua franca, bem como ferramenta para o acesso ao conhecimento, à comunicação internacional e ao mundo do trabalho.

5.2 A BNCC-EM E O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NO EIXO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Primeiramente, antes de abordarmos as competências específicas para a área de linguagens e suas tecnologias, é fundamental reiterarmos que a língua inglesa compõe a área, juntamente com a língua portuguesa, artes e educação física, tendo, como propósito central a expansão dos “repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 485), ou seja, os componentes curriculares foram idealizados para serem trabalhados concomitantemente aos demais da área em uma espécie de simbiose mutualística.

Dessa forma, com a organização do ensino médio em grandes áreas do conhecimento e subsequentemente em componentes curriculares, são definidas as competências específicas de linguagens e suas tecnologias:

Quadro 5 - Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias (BNCC-EM).

01	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
02	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
03	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
04	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
05	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
06	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
07	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 490)

Deste modo, as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, conforme disposto no quadro 5, definem uma série de objetivos relacionados ao uso e compreensão das diferentes linguagens, sejam verbais, artísticas ou corporais e visam orientar a capacidade dos estudantes de mobilizarem esses conhecimentos em situações diversas, com o intuito de ampliar sua participação social e a interpretação crítica da realidade.

Além disso, a BNCC destaca a importância de compreender os processos identitários e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, promovendo, assim, o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias. A atuação social, baseada em princípios como a democracia e os Direitos Humanos, também é enfatizada, com a proposta de desenvolver habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empatia, diálogo e resolução de conflitos.

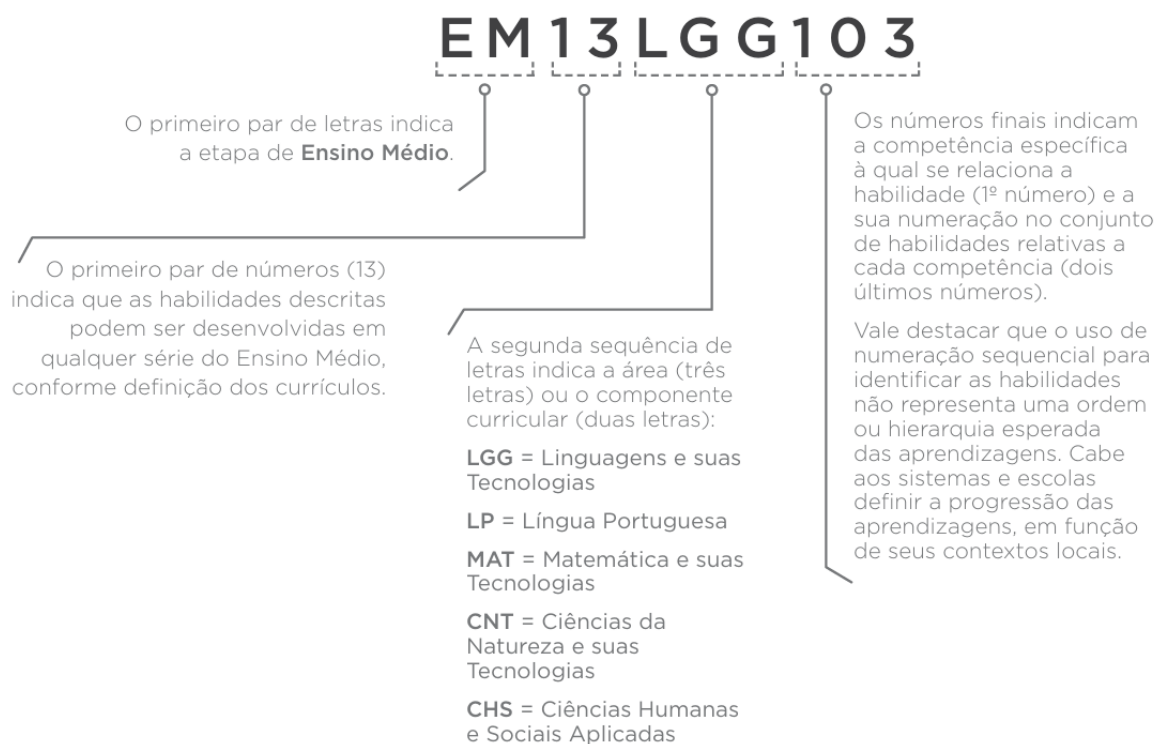
Outro ponto abordado é a compreensão das línguas como fenômenos dinâmicos e contextuais, que variam conforme os aspectos históricos, culturais e sociais. O enfrentamento de preconceitos e o reconhecimento da diversidade são aspectos centrais. O uso das linguagens digitais também é tratado, com o incentivo à produção crítica, criativa e ética, para

engajamento nas diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana. Dessa forma, almejam fornecer uma formação ampla e integradora aos estudantes.

Isto posto, apresentaremos então, conforme indica a BNCC-EM, as habilidades pertencentes a cada uma das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, de acordo com a sua disposição no quadro 4 desta dissertação. Vale salientar, de antemão, que a cada habilidade é atribuído um código, o qual indica, respectivamente a etapa da educação básica (EM), que as habilidades podem ser desenvolvidas em qualquer série do ensino médio (13), a área a qual a habilidade pertence (LGG) e a competência específica à qual se relaciona a habilidade (101), ou seja, o código fica organizado desta maneira **EM13LGG101**.

Para uma maior compreensão do sistema de códigos alfanuméricos, optamos por demonstrar, *ipsis litteris*, como disposto na BNCC-EM.

Figura 2 - Composição do Código Alfanumérico – BNCC-EM.



Fonte: (Brasil, 2018, p.34)

Assim, referente à competência específica 1 temos:

Quadro 6 - Habilidades da Competência Específica 1.

01	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
02	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
03	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
04	(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
05	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 491)

As habilidades da Competência Específica 1 da BNCC-EM envolvem a compreensão e a análise de discursos em diferentes linguagens, considerando seus processos de produção, circulação e impacto social. Para o ensino de língua inglesa, essas habilidades podem estar relacionadas à interpretação de textos multimodais e ao desenvolvimento da leitura crítica de discursos veiculados em mídias internacionais. Ademais, a menção à remediação e às produções multissemióticas sugere a possibilidade de explorar diferentes formatos de comunicação em inglês, como vídeos, podcasts e postagens digitais, no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à competência 2 temos:

Quadro 7 - Habilidades da Competência Específica 2.

01	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
02	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
03	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
04	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 492)

Já para a competência 2 as habilidades estão voltadas para a análise crítica das linguagens em diferentes contextos, considerando suas dimensões social, cultural e histórica. No ensino de língua inglesa, essas habilidades podem se relacionar com a compreensão dos discursos em inglês sob a perspectiva das relações de poder, ideologias e disputas por legitimidade. Além disso, a ênfase no diálogo e no entendimento mútuo pode ser explorada

por meio de práticas comunicativas que incentivem a reflexão sobre diversidade linguística e cultural, promovendo interações pautadas na equidade e nos direitos humanos.

No que tange à competência 3 temos:

Quadro 8 - Habilidades da Competência Específica 3.

01	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
02	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
03	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
04	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
05	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 493)

Com relação as habilidades da Competência Específica 3 da BNCC-EM temos a ênfase na produção e na análise crítica de discursos em diversas linguagens, incentivando a participação ativa dos estudantes em diferentes contextos sociais. No ensino de língua inglesa, essas habilidades podem ser trabalhadas por meio de debates, produção textual e análise de discursos, considerando distintas visões de mundo e seus contextos de circulação. Além disso, a formulação de propostas e a criação de possibilidades de atuação social podem ser exploradas por meio de projetos interdisciplinares, nos quais os estudantes utilizem o inglês para discutir temas globais e propor soluções alinhadas aos princípios de equidade, direitos humanos e sustentabilidade.

Com respeito à competência 4 temos:

Quadro 9 - Habilidades da Competência Específica 4.

01	(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
02	(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
03	(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 494)

As habilidades da Competência Específica 4 da BNCC-EM enfatizam a relação entre língua e contexto sociocultural, destacando sua dimensão política e histórica. No ensino de

língua inglesa, elas abrangem tanto a análise crítica de textos quanto o uso adequado da linguagem em diferentes situações comunicativas, respeitando a diversidade linguística. Esse é o primeiro momento em que o componente curricular é mencionado explicitamente nos quadros de habilidades, nomeadamente na terceira habilidade, que ressalta a importância do idioma como língua de comunicação global. Além disso, considera sua variação e múltiplas funções no mundo contemporâneo, o que sugere uma abordagem que vai além da norma-padrão, valorizando a diversidade de falantes e contextos de uso.

No que se refere à competência 5 temos:

Quadro 10 - Habilidades da Competência Específica 5.

01	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
02	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
03	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 495)

Quanto as habilidades da Competência Específica 5, a BNCC-EM enfatiza a dimensão social e crítica das práticas corporais, relacionando-as à interação, ao respeito às diferenças e à construção de valores democráticos. A proposta envolve tanto a utilização consciente do corpo na comunicação e socialização quanto a análise dos estereótipos e relações de poder presentes nessas práticas. Adicionalmente, destaca-se a importância das vivências corporais no desenvolvimento pessoal, considerando aspectos como autoconhecimento, saúde e bem-estar, o que sugere uma abordagem integrada entre corpo, sociedade e identidade.

Em relação à competência 6 temos:

Quadro 11 - Habilidades da Competência Específica 6.

01	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
02	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
03	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o

	processo de construção histórica dessas práticas.
04	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
05	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 496)

Para a Competência Específica 6 da BNCC-EM evidencia-se a relação entre arte, cultura e sociedade, enfatizando a importância do patrimônio artístico, sua diversidade e dos processos de legitimação das manifestações artísticas. Além da apreciação estética, há um incentivo à participação ativa em diferentes formas de expressão artística, valorizando tanto a criação individual quanto coletiva. A abordagem também envolve a conexão entre as práticas artísticas e os contextos históricos, sociais, políticos e econômicos, promovendo uma visão crítica e contextualizada da arte como parte integrante da vida social.

Por fim, a competência 7 indica que:

Quadro 12 - Habilidades da Competência Específica 7.

01	(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
02	(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
03	(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
04	(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 497)

Por fim, as habilidades da Competência Específica 7 da BNCC-EM destacam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na interação social, na produção de conhecimento e na participação crítica no ambiente digital. A proposta envolve tanto a exploração dessas tecnologias de forma ética e criativa quanto a análise de seu impacto na formação dos sujeitos e nas práticas discursivas. Outrossim, enfatiza-se a produção colaborativa e a apropriação crítica dos processos de pesquisa e busca de informação, considerando os novos formatos de conhecimento na cultura de rede. No ensino de língua inglesa, essas habilidades podem ser aplicadas no uso de plataformas digitais para aprendizado, na análise crítica de conteúdos em inglês disponíveis na internet e na

participação em projetos colaborativos internacionais, ampliando as possibilidades de interação e construção de sentido em contextos globais.

Diante do exposto, é relevante destacarmos que a BNCC-EM concebe o jovem ingressante no Ensino Médio como um sujeito ativo e capaz de participar de maneira significativa das práticas sociais que envolvam a linguagem. Para o documento, esse estudante já possui um repertório consolidado de gêneros textuais e discursivos adquiridos nas etapas anteriores da educação básica, sendo papel dessa aprofundar sua compreensão sobre os funcionamentos das linguagens, ampliando sua capacidade analítica e crítica. Assim, o ensino de linguagens, conforme delineado pela BNCC-EM, não se limita à mera aquisição de competências técnicas, mas busca desenvolver a autonomia intelectual dos jovens, proporcionando-lhes instrumentos para interpretar criticamente os discursos que circulam na sociedade. Além disso, enfatiza-se a ampliação das referências estéticas, éticas e políticas, promovendo uma formação que possibilite a fruição cultural, a construção do conhecimento, a participação cidadã e a intervenção social, preparando-os para atuar de forma consciente e crítica na sociedade contemporânea.

Como consequência dessa concepção, no Ensino Médio, as habilidades relacionadas às práticas de linguagem, segundo a BNCC-EM, são apresentadas de maneira mais integrada às demandas das práticas sociais, refletindo o desenvolvimento prévio dos estudantes e seu maior nível de autonomia. Diferentemente do Ensino Fundamental, onde há uma organização sequencial mais estruturada, nesta etapa do ensino básico não se estabelece uma divisão por anos, permitindo uma maior flexibilidade curricular. Essa abordagem considera tanto a natureza dinâmica do Ensino Médio quanto a capacidade dos alunos de articular diferentes competências simultaneamente, tais como escuta, leitura, fala e tomada de notas. Dessa forma, cada rede de ensino e escola possui autonomia para definir a organização e a progressão das habilidades, respeitando os princípios gerais estabelecidos para os diferentes campos de atuação.

Outrossim, torna-se essencial explicitarmos que a BNCC-EM organiza o ensino, nomeadamente da área de linguagens e suas tecnologias, a partir dos campos de atuação, que representam os espaços sociais nos quais os textos e discursos são produzidos e interpretados. Esses, por sua vez, visam possibilitar uma abordagem mais contextualizada da aprendizagem, conectando as habilidades linguísticas às situações reais de comunicação. Entretanto, o documento os trata como exclusivos do componente curricular de língua portuguesa, embora suas descrições se encaixem com os demais componentes, estes não serão levados em

consideração nesta dissertação, pois não impactam diretamente a elaboração dos objetos de conhecimento e propostas elaborados pelo CRUA/EM, que serão analisados posteriormente.

Deste modo, apenas descreveremos os campos de atuação, os quais foram elaborados com o intuito de aproximar as práticas da área de linguagem e suas tecnologias, sendo baseados nos campos propostos para as etapas iniciais da educação básica, entretanto, é importante reiterar que a BNCC-EM empenhou os seus esforços no componente curricular de língua portuguesa, isto é, detalhando e exemplificando cada um dos campos de atuação com o foco principal no componente, considerando os demais como meros apêndices que não carecem de um maior aprofundamento e contextualização.

Assim, os campos para o ensino médio foram divididos em cinco, como demonstraremos, em seguida, na figura 3.

Figura 3 - Campos de Atuação – BNCC-EM.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: (Brasil, 2018, p.501)

Portanto, observamos que as únicas mudanças, no que diz respeito à definição dos campos de atuação, se deram no campo da vida pessoal, o qual era denominado na primeira etapa de campo da vida cotidiana e no campo da vida pública, que evoluiu para os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, a partir dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, com relação aos demais, esses permaneceram como concebidos.

Por fim, após abordarmos as orientações e concepções relacionadas ao componente curricular de Língua Inglesa na BNCC do Ensino Médio, observamos que o documento, ao definir as competências e habilidades essenciais, propõe uma formação que articula saberes,

práticas e valores fundamentais para a vida em sociedade, o exercício profissional e a continuidade dos estudos.

Adicionalmente, no contexto da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC-EM enfatiza a importância do desenvolvimento de competências comunicativas, críticas e criativas, com destaque para o ensino da língua inglesa como ferramenta de acesso ao conhecimento global, à comunicação internacional e ao mercado de trabalho. A abordagem proposta pela BNCC-EM busca ir além do domínio linguístico, promovendo uma formação integral que valoriza a diversidade cultural, a reflexão crítica e o uso ético das tecnologias digitais. Outrossim, ao organizar o currículo em campos de atuação, o documento permite que os estudantes vivenciem práticas sociais autênticas, no aprofundamento da área de linguagens e suas tecnologias, porém relegando a língua inglesa a um papel coadjuvante.

Ademais, a análise das competências e habilidades propostas pela BNCC para o ensino de língua inglesa revela uma preocupação em preparar os estudantes para atuar em um mundo globalizado, no qual a língua inglesa assume um papel central como língua franca. A ênfase na leitura crítica, na produção textual e no uso das tecnologias digitais reflete a necessidade de formar cidadãos capazes de se comunicar de forma eficaz, refletir criticamente sobre os discursos que consomem e produzir conteúdos significativos em diferentes contextos. Além disso, a integração da língua inglesa com outras áreas do conhecimento pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas.

Não obstante, a implementação dessas diretrizes depende da adaptação dos currículos estaduais e locais às especificidades de cada região. Nesse sentido, o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/EM), elaborado com base na BNCC-EM, representa um esforço para contextualizar as orientações nacionais à realidade acreana, considerando suas particularidades culturais, sociais e econômicas. A análise do Currículo do Acre permitirá compreender como as orientações propostas pela BNCC-EM para o componente curricular de língua inglesa são traduzidas em práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e promovam uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Dessa forma, a próxima etapa deste trabalho dedicar-se-á a examinar o Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM), averiguando suas orientações e concepções para o ensino de LI no contexto acreano.

5.3 O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

Iniciamos, portanto, a tratar da contrapartida apresentada pela Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE/AC), destacando que a construção do currículo de referência do Acre, especialmente no que diz respeito à formação geral básica, envolveu uma série de etapas colaborativas. O processo incluiu reuniões com a equipe da SEE/AC, debates com especialistas da área educacional e a coleta de opiniões de alunos do 9º ano do ensino fundamental, realizada por meio de questionários on-line. Além disso, contou com a participação ativa de professores do ensino médio das redes pública e privada, bem como de docentes do Instituto Federal do Acre (Ifac) e da Universidade Federal do Acre (Ufac), com o intuito de garantir uma abordagem plural e representativa na elaboração do currículo.

Outrossim, o material passou por consulta pública para sua organização seriada. Paralelamente, a SEE/AC deu início à formulação das rotas de aprofundamento, ou seja, componentes dos itinerários formativos, os quais também foram submetidas à consulta pública. Ao final desse processo, definiram-se duas rotas para cada uma das quatro áreas do conhecimento e uma nona, voltada para a iniciação científica e tecnológica, com o objetivo de integrar unidades das quatro áreas e atender municípios que possuem apenas uma escola de ensino médio.

Entretanto, antes de prosseguirmos com a exploração do CRUA/EM, é fundamental compreendermos que

O currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo político. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (Sacristán, 2000, p. 14-15).

O currículo pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas, conforme destacado por Sacristán (2000), que o define como um elemento fundamental na relação entre a escola e a sociedade. Além de constituir um projeto educativo que organiza conteúdos e experiências de aprendizagem, o currículo também se manifesta como um campo político e acadêmico, no qual diferentes atores – gestores, professores, estudantes e pesquisadores – contribuem para sua formulação e ressignificação. Essa visão amplia a compreensão do currículo para além de um conjunto de diretrizes normativas, considerando-o um espaço dinâmico de negociação e disputa, no qual as escolhas pedagógicas refletem interesses sociais, culturais e econômicos.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e o Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) estruturam diretrizes que orientam o ensino e a aprendizagem, incluindo a abordagem da língua inglesa como componente curricular obrigatório. A BNCC-EM estabelece competências e habilidades gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica, enquanto o CRUA/EM adapta essas orientações à realidade educacional do estado do Acre, levando em consideração fatores como disponibilidade de recursos, formação docente e demandas regionais.

Dessa forma, a análise das orientações da BNCC-EM e do CRUA/EM quanto à prática do ensino de inglês como língua estrangeira possibilita compreender de que maneira esses documentos organizam o ensino desse idioma e quais são as estratégias propostas para seu desenvolvimento no Novo Ensino Médio. Considerando a relevância do componente língua inglesa para a comunicação global, a mobilidade acadêmica e o acesso ao conhecimento, torna-se essencial investigar as convergências e diferenças entre as diretrizes nacionais e regionais, bem como as possíveis implicações dessas normativas para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

Diante do exposto, observa-se que o CRUA/EM indica como objetivo proporcionar uma formação integral aos estudantes, considerando as diversas realidades sociais, históricas e culturais. Seu propósito é servir como um instrumento pedagógico para orientar o planejamento docente e garantir a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo todas as modalidades de Ensino Médio, como a Educação do Campo, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos, as quais são ofertadas pela rede estadual do Acre.

Ademais, a estrutura curricular é composta por duas partes principais: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica abrange uma carga horária de até 1.800 horas, distribuídas entre as áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, com a intenção de promover o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse contexto, a Língua Inglesa está incluída como parte de um currículo integrado à área de Linguagens, o que visa superar a fragmentação tradicional do ensino em disciplinas isoladas.

Quanto aos itinerários formativos, esses possibilitam ao estudante optar por áreas de aprofundamento, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos, oferecendo componentes como Língua Espanhola, Projetos de Vida, Eletivas e Formação Técnica e Profissional. Tal flexibilidade no currículo intenta promover a autonomia dos estudantes, o protagonismo juvenil e a preparação para a continuidade dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho.

Por fim, o CRUA/EM é fundamentado, assim como a BNCC-EM, em temas como a educação integral, o protagonismo juvenil, a flexibilidade no ensino e as competências do século XXI. Para cada área do conhecimento, são apresentados quadros organizadores que indicam as competências e habilidades a serem desenvolvidas, além de propostas de atividades que visam apoiar a aprendizagem dos estudantes, levando em consideração as especificidades de cada contexto educacional e as necessidades individuais de aprendizagem. O currículo, portanto, busca alinhar as demandas locais com as diretrizes nacionais, objetivando uma formação mais integrada e contextualizada.

Isto posto, para cada um dos temas apresentados previamente o CRUA/EM traz uma definição bem detalhada, as quais abordaremos aqui, comparando-as com a BNCC-EM.

Assim, primeiramente, observamos que o CRUA/EM reconhece as juventudes como categorias sociais e culturais complexas, aparte de uma visão homogênea ou de um mero rito de passagem. Isto é, compreende os jovens como sujeitos dinâmicos, cujas identidades são moldadas por múltiplos aspectos sociais, culturais e históricos, e que, por isso, devem ser compreendidos em suas singularidades e diversidades. Isso amplia a concepção de juventude, reconhecendo-a como parte ativa das sociedades contemporâneas e enfatizando a necessidade de um ensino médio que a acolha e respeite suas múltiplas identidades.

Outro aspecto destacado pelo CRUA/EM refere-se à formação integral do estudante, entendida como um processo que transcende a mera transmissão de conhecimentos, buscando

o desenvolvimento multidimensional dos indivíduos em suas dimensões física, emocional, intelectual, social e cultural. Isto é, a formação integral propõe a articulação entre aprendizagens formais e experiências vividas em diversos contextos, reconhecendo a escola como um espaço de promoção da cidadania e do protagonismo juvenil.

Essa perspectiva também está alinhada à BNCC-EM, que reforça a importância de uma educação que acolha a pluralidade das juventudes e favoreça a construção de projetos de vida significativos.

Ademais, o CRUA/EM também aborda a importância de uma educação que prepare os jovens para os desafios do século XXI, desenvolvendo competências que vão além do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, o currículo enfatiza a necessidade de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração e autogestão, que são essenciais para a atuação responsável e autônoma dos jovens na sociedade. Essa abordagem está em sintonia com a BNCC-EM, que propõe dez competências gerais, incluindo o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital e a responsabilidade cidadã, visando preparar os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos e atuar de forma ética e consciente no mundo.

Adicionalmente ao exposto no parágrafo anterior, o CRUA/EM destaca a importância de uma educação que promova a equidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas origens ou condições socioeconômicas, tenham acesso a um ensino de qualidade. Semelhantemente à BNCC-EM, que busca assegurar aprendizagens essenciais a todos os estudantes, alinhando-se ao Objetivo 4 da Agenda 2030 da ONU, o qual visa garantir educação inclusiva e de qualidade para todos. Em suma, ambos os documentos reconhecem a educação como um direito fundamental e um instrumento essencial para a promoção da justiça social e a redução das desigualdades.

Dando prosseguimento à fundamentação do CRUA/EM, trataremos de sua concepção acerca do protagonismo juvenil. Princípio, esse, que reconhece os jovens como agentes ativos de sua aprendizagem e de sua inserção na sociedade, buscando, deste modo, promover a autonomia, o pensamento crítico e a participação cidadã.

Assim, a BNCC-EM e o CRUA/EM destacam a importância de uma educação que vá além da memorização, estimulando o aprendizado por meio de vivências, resolução de problemas e articulação com o mundo do trabalho e a prática social. Dessa forma, a escola deve possibilitar que os estudantes façam escolhas sobre sua trajetória formativa, o que se

reflete na construção dos itinerários formativos, conectando seus interesses e aspirações ao seu projeto de vida.

Dando prosseguimento à fundamentação do CRUA/EM, abordaremos a concepção de ensino médio flexível. A BNCC-EM orienta a construção de um currículo flexível, que busca romper com a centralidade das disciplinas tradicionais, favorecendo uma abordagem mais integrada e voltada para as competências gerais da educação básica.

Assim, a reorganização curricular propõe a constituição de componentes que promovam um diálogo aberto com os territórios e as realidades locais, acolhendo a diversidade das comunidades. Além disso, os itinerários formativos devem ser estruturados de acordo com os recursos disponíveis e com as características regionais, incentivando a participação ativa dos estudantes em seu processo educativo.

Adicionalmente, o ensino flexível reconhece a importância da cultura digital, não apenas como meio de consumo, mas como ferramenta de protagonismo juvenil. Ao mesmo tempo, promove a articulação entre saberes acadêmicos e populares, criando práticas curriculares que estimulem o envolvimento político e comunitário dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Por fim, o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/EM) surge como um documento estruturante para a implementação do Novo Ensino Médio, com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e nas transformações propostas pela Lei 13.415/2017. Esse currículo é fundamentado por uma concepção de formação humana integral, enfatizando a equidade das aprendizagens essenciais e a flexibilidade curricular, com o objetivo de garantir uma educação contextualizada, inclusiva e democrática.

Dessa forma, as aprendizagens essenciais devem promover o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem "conhecimentos em ação, com significado para a vida" (BRASIL, 2018, p. 21), assegurando que os estudantes possam atuar de forma consciente e transformadora tanto no âmbito pessoal quanto coletivo. Essa visão está alinhada com a proposta do CRUA/EM de articular a formação geral básica e os itinerários formativos, visando à construção de um currículo que respeite as especificidades dos estudantes e suas trajetórias, incluindo o desenvolvimento de seus projetos de vida, e promovendo o protagonismo juvenil como uma prática central no processo educativo.

Portanto, após abordarmos a parte de fundamentação, concluímos que o Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio (CRUA/EM) é um documento que visa orientar a organização curricular no estado do Acre, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC-EM) e às especificidades locais. Ele propõe uma educação inclusiva e integral, adaptada às diversas realidades socioculturais e às necessidades dos estudantes, incluindo aqueles em situação de vulnerabilidade. O CRUA/EM estrutura-se em torno de uma carga horária ampliada, com 3.000 horas para o ensino parcial e 4.440 horas para o ensino integral, distribuídas entre a formação geral básica e os itinerários formativos. Ademais, o documento aborda as modalidades de ensino, como Educação Indígena, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, destacando a importância de adaptações curriculares e práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada grupo.

No entanto, embora o CRUA/EM apresente uma abordagem abrangente e detalhada sobre a organização curricular e as modalidades de ensino, este estudo não se aprofundará em aspectos como a estruturação do tempo integral, as especificidades das escolas militares ou as adaptações para as comunidades indígenas e rurais. Tais temas, embora relevantes para a compreensão global do currículo acreano, fogem ao escopo desta dissertação, que tem como foco central a análise crítica das orientações da BNCC-EM e do CRUA/EM para o ensino de inglês como língua estrangeira, a qual está inserida dentro da formação geral básica. Dessa forma, a discussão proposta nesta subseção concentrar-se-á em averiguar quais orientações e concepções presentes no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Para tanto, é importante salientarmos que

Em seu parágrafo 2º, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, salienta que o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, possibilitando um aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho contínuo e articulado, adotando as metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que possam potencializar o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e que estimulem o protagonismo dos estudantes. Assim, para atender às necessidades, contemplando aspectos mais eficazes, além do uso em torno das habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC, 2019), foram sugeridas propostas de atividades envolvendo a aplicação de metodologias ativas, como por exemplo, Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, (Project Based Learning - PBL), Aprendizagem Baseada em Problemas, Estudo de Casos, a Aprendizagem Entre Pares e Times (Peer Instruction - PI ou Team Based Learning - TBL), Tertúlias Dialógicas, Sala de Aula Invertida, Leitura Dialógica, Gamificação, Estação por Rotação, WebQuest, Podcast, entre outras. (Acre, 2021, p. 51).

Assim, vemos que o documento, além de lançar mão das habilidades e competências da BNCC-EM, também enfatiza a importância das metodologias ativas no currículo, destacando seu papel na promoção da contextualização e do protagonismo estudantil. Pois essas abordagens inovadoras estimulam a participação ativa dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico e colaborativo. Além disso, favorecem a construção autônoma do conhecimento e a aplicação prática das aprendizagens, alinhando-se às competências da BNCC-EM e às demandas do mundo contemporâneo.

Outrossim, reiteramos que o Currículo de Referência Único do Acre destaca a interdisciplinaridade como estratégia essencial para a aprendizagem, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de ampliar o diálogo entre os saberes, buscando assim evitar a fragmentação do ensino e, portanto, tornar o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Assim, trataremos doravante de destrinchar as acepções curriculares do CRUA/EM no que tange especificamente ao ensino de língua inglesa dentro da formação geral básica, entretanto, teremos de considerá-lo como parte integrante da área de linguagens e suas tecnologias, o que, a priori, impossibilita uma fragmentação total dos demais componentes da área.

5.4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES: O CRUA/EM E A BNCC-EM

Iniciamos reiterando que a formação geral básica, preconizada nos documentos orientadores, isto é, BNCC-EM e consequentemente o CRUA/EM definem que as disciplinas sejam distribuídas em grandes áreas do conhecimento e como estamos a tratar da área de Linguagens e suas Tecnologias, é crucial salientarmos que

A área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física) tem um papel primordial na formação do estudante, pois a linguagem é fruto das relações humanas, que podem ser expressas em princípios éticos, políticos e estéticos. A linguagem é abordada em seu caráter plural, englobando, assim, as linguagens verbal, oral, corporal, digital e etc. Com a BNCC, a leitura passa a ser prioridade, pois esta é uma habilidade humana necessária para a compreensão daquilo que é apresentado por meio da linguagem em sua multiplicidade. As habilidades relativas a esta área do conhecimento são distribuídas em cinco eixos, chamados de Campos de Atuação Social, visando assim o desenvolvimento das competências específicas da referida área do conhecimento, durante as três séries do ensino médio (Acre, 2021, p. 65).

Assim, O Currículo de Referência Único do Acre enfatiza a importância da área de Linguagens e suas Tecnologias na formação dos estudantes, destacando a linguagem como expressão das relações humanas em diferentes formas. Com a BNCC, a leitura assume papel central no desenvolvimento das competências específicas da área, distribuídas em cinco eixos que orientam a aprendizagem ao longo do Ensino Médio e para que sejam alcançados tais objetivos definiu-se então, especificamente para a língua inglesa dentro da formação geral básica um horário por semana durante a primeira série do ensino médio, como demonstrado na figura 4.

Figura 4 - Ensino Médio em Tempo Parcial e Integral.

Figura 4 – Ensino Médio em Tempo Parcial e Integral.

**Ensino Médio em
Tempo Parcial,
com total geral de
3.000 horas.**

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 1.800h				
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares		1ª Série	2ª Série	3ª Série
LGG	Língua Portuguesa	x	x	x
	Educação Física	x	x	x
	Arte	x		
	Língua Inglesa	x		
MAT	Matemática	x	x	x
CNT	Biologia	x	x	
	Física	x	x	
	Química	x	x	
CHS	História	x	x	
	Geografia	x	x	
	Filosofia	x	x	
	Sociologia	x	x	
ITINERÁRIO FORMATIVO				
Língua Espanhola			x	
Eletivas		x		
Projeto de Vida		x	x	
Pós-Médio				x
Rota de Aprofundamento			x	x
FTP			x	x
Oficinas		x		
Estudo Orientado		x	x	x
Práticas Experimentais		x	x	x
Protagonismo		x	x	x

**Ensino Médio em
Tempo Integral,
com total geral de
4.440 horas.**

Fonte: (Acre, 2021, p. 69)

A partir da estrutura curricular apresentada para o Ensino Médio em Tempo Parcial e Integral no Acre, é possível inferir que o ensino de Língua Inglesa ocupa um espaço limitado no currículo. Apesar de a disciplina estar incluída na formação geral básica, a qual totaliza um quantitativo de 1.800 horas, ela é ofertada apenas na 1ª série, sem continuidade nas séries subsequentes. Isso indica que o contato dos estudantes com o idioma é concentrado no primeiro ano do Ensino Médio somente, o que pode resultar em uma carga horária

insuficiente para o desenvolvimento de competências linguísticas mais aprofundadas. Adicionalmente, a língua inglesa não aparece de forma explícita nos itinerários formativos, não obstante, dentro das rotas de aprofundamento para a área de linguagens e suas tecnologias, tem-se destacado a rota de “literatura e cinema: A memória (in) foco”, bem como, “as linguagens como manifestação das vivências culturais”, isto é, ambas as rotas permitem um aprofundamento dentro da língua inglesa, o que de fato ocorre, mas que não está explicitamente detalhado no CRUA/EM, porém se encontra disponível em documentos complementares fornecidos pela Secretária de Educação do Estado do Acre, os quais não fazem parte do corpus desta dissertação. Outrossim, ainda há a possibilidade da oferta de disciplinas eletivas dentro do componente curricular de língua inglesa, mas que não é pertinente para a análise proposta por este trabalho.

Consequentemente, a ausência do inglês da formação geral básica nas demais séries do ensino médio indica que o idioma não é considerado de forma linear, o que de fato está explícito dentro da BNCC-EM, entretanto, essa configuração curricular pode trazer desafios para o ensino do idioma, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, que busca uma formação mais ampla e conectada com as demandas contemporâneas. Isto é, a carga horária reduzida e a falta de continuidade no ensino do idioma podem limitar o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a preparação dos estudantes para contextos globais que exigem proficiência na língua. Além disso, tal concepção pode representar uma lacuna na formação dos estudantes, especialmente para aqueles que desejam seguir carreiras que exigem domínio do idioma. Portanto, embora a língua inglesa esteja presente de forma obrigatória no currículo, sua oferta restrita à 1ª série pode impactar negativamente a qualidade e a efetividade do ensino-aprendizagem do idioma no contexto acreano.

Por conseguinte, o CRUA/EM destaca que o ensino da língua inglesa no Brasil tem passado por transformações significativas, influenciado por mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas. Adicionalmente, o documento indica que com a reforma do Ensino Médio o inglês ganhou destaque como disciplina obrigatória, sendo reconhecido como uma língua franca global, essencial para a comunicação internacional, o mercado de trabalho e as tecnologias digitais. Outrossim, o instrumento normativo também explicita que a BNCC reforça a importância do idioma, destacando seu papel na cultura digital, nas culturas juvenis e na interação em um mundo globalizado.

Além disso, o CRUA/EM sugere que o ensino de inglês deve ser contextualizado, permitindo aos estudantes explorarem usos diversificados da língua e ampliar suas

perspectivas pessoais e profissionais. Para isso, pode ser integrado de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares, promovendo, desta forma, o desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e multissemióticas.

A partir do exposto, passamos à análise dos quadros organizadores da área de Linguagens e suas Tecnologias presentes no Currículo Referência da Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM). Esses quadros abrangem um total de 39 laudas do documento, compreendendo o intervalo entre as páginas 139 e 178, e apresentam as competências e habilidades a serem desenvolvidas na primeira série do Ensino Médio, o que inclui a língua inglesa, que, cabe destacar, não é contemplada de forma específica na BNCC-EM. Ademais, no que concerne à sistematização das habilidades do componente curricular, observa-se que estas seguem a estruturação geral da área de Linguagens.

Deste modo, analisaremos os quadros contendo as competências específicas, as habilidades atribuídas, os objetos de conhecimento referentes ao componente curricular da língua inglesa e as propostas de atividades do CRUA/EM, em contraste com as habilidades da BNCC-EM, dentro das sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias. Isto é, compararemos as competências e habilidades, propostas pela BNCC-EM, com os objetos de conhecimento e as propostas de atividades atribuídas a cada uma delas, pelo CRUA/EM, verificando as principais convergências, diferenças e/ou divergências e as possíveis implicações pedagógicas dessas.

Assim, relativo à primeira competência de linguagens observamos que tanto a BNCC-EM quanto o CRUA/EM enfatizam a importância da compreensão crítica dos discursos e das linguagens multissemióticas para a participação social e a construção do conhecimento. Ambos os documentos apresentam uma forte correlação nos objetos de conhecimento abordados, como a questão das *fake news*, o estudo de gêneros textuais multimodais e o uso de estratégias de leitura, como *prediction*, *skimming*, *scanning* e inferência. Outrossim, há um alinhamento metodológico, com a valorização de práticas ativas de aprendizagem, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e *team-based learning* (TBL), estimulando, assim, o protagonismo do aluno. Outro ponto de convergência é o incentivo à reflexão crítica sobre ideologias, preconceitos e a manipulação da informação, assim como a valorização das tecnologias digitais e das redes sociais na produção e análise de discursos.

Todavia, apesar dessas semelhanças, algumas diferenças se destacam. Ao passo que a BNCC-EM foca mais amplamente na análise crítica dos discursos e das mídias, o

CRUA/EM inclui conteúdos linguísticos específicos, como pronomes, tempos verbais e aspectos da fonética, que não são mencionados na BNCC-EM como parte essencial da competência. Além disso, o CRUA/EM detalha de forma mais estruturada a aplicação prática dos gêneros textuais, com atividades como dramatizações, criação de *podcasts* e estudo de *memes* e *tweets*, enquanto a BNCC-EM mantém uma abordagem mais geral. Outro ponto de destaque é a inserção de propostas com um viés sociocultural mais amplo no CRUA/EM, como visitas a espaços culturais e pesquisas sobre a história da música brasileira, aspectos que não aparecem com essa especificidade na BNCC-EM.

No que diz respeito à aplicabilidade, as propostas do CRUA/EM podem facilitar a implementação em sala de aula por serem detalhadas e objetivas. Ao mesmo tempo, sua estruturação pode exigir adaptações para atender a diferentes contextos educacionais e as necessidades específicas dos alunos, como exemplo, a forte integração com a realidade digital no CRUA/EM pode aumentar o engajamento dos alunos, porém a falta de recursos escolares básicos como acesso à internet, disponibilidade de laboratórios de informática, de carga horária efetiva e treinamento específico para lidar com a tecnologia afetam drasticamente a possibilidade de realização das atividades descritas.

De maneira geral, observa-se que ambos os documentos compartilham a visão de um ensino de língua inglesa voltado para a criticidade, a análise discursiva e a participação social. Entretanto, o CRUA/EM aprofunda a aplicabilidade por meio de atividades detalhadas e da inclusão de conteúdos linguísticos específicos. No entanto, essa estruturação pode demandar ajustes para garantir maior flexibilidade e adaptação aos diferentes contextos escolares do estado do Acre.

Por conseguinte, a partir da análise da competência específica 2 da BNCC-EM, evidenciamos a importância da compreensão dos processos identitários, dos conflitos e das relações de poder nas práticas sociais de linguagem, com ênfase em valores fundamentais como democracia, igualdade e direitos humanos. O quadro organizador proposto pelo CRUA/EM alinha-se a essa competência ao integrar objetos de conhecimento e atividades que promovem a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes, explorando a linguagem em suas múltiplas dimensões sociais, culturais e históricas.

O CRUA/EM propõe uma abordagem multidimensional, que inclui temas como respeito, cooperação, preconceito racial e de classe, intolerância religiosa, além de elementos linguísticos como o presente contínuo, o gerúndio e o passado simples. O trabalho com esses objetos de conhecimento é proposto por meio de atividades variadas, como jogos, debates,

rodas de conversa, análise de fenômenos sociais e apreciação de produções culturais. Essas propostas visam, aos alunos, explorar a linguagem em diferentes contextos e manifestações, valorizando as diversas formas de expressão e estimulando a reflexão crítica sobre questões sociais e históricas.

Adicionalmente, as atividades sugeridas no CRUA/EM também destacam a importância da análise de discursos e das relações de poder, compreendendo suas implicações ideológicas mediante projetos interdisciplinares, entrevistas e análise de produções artísticas e históricas, os quais objetivam incentivar os estudantes a refletirem sobre os direitos humanos, a construção de identidades culturais e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem. Neste ponto, a abordagem proposta pelo CRUA/EM converge com as diretrizes da BNCC-EM ao promover o pensamento crítico e a compreensão das dinâmicas de poder que permeiam as práticas sociais.

Outrossim, o CRUA/EM enfatiza o diálogo e o entendimento mútuo com base em princípios democráticos, relacionando esses conceitos à biografia de líderes históricos e à análise de discursos emblemáticos. As atividades propostas, como a produção de entrevistas, a criação de *podcasts* e a organização de saraus, incentivam a participação ativa dos estudantes na discussão e produção de conteúdos que promovam os direitos humanos e a justiça social. Essas práticas reforçam a intencionalidade da BNCC-EM ao integrar a linguagem como ferramenta de transformação social e de promoção de valores democráticos.

De modo geral, a análise revela que o CRUA/EM apresenta uma aderência significativa às diretrizes da BNCC-EM, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, à valorização das múltiplas linguagens e à promoção dos direitos humanos. No entanto, é importante destacar que o CRUA/EM enfatiza a abordagem de determinados conteúdos, sobretudo o detalhamento de conceitos linguísticos. O que busca contribuir para uma compreensão mais sólida dos aspectos formais da língua, ao mesmo tempo em que integra esses conhecimentos a discussões sobre temas sociais e históricos relevantes, o que aparenta ser contraditório.

Em síntese, o CRUA/EM demonstra uma proposta pedagógica alinhada às competências da BNCC-EM, com foco na formação de estudantes críticos, reflexivos e engajados com as questões sociais. A integração entre linguagem, cultura e direitos humanos promove uma educação contextualizada e significativa, preparando os alunos para atuar de forma consciente e responsável na sociedade. Não obstante, a ênfase nos aspectos formais da língua, especialmente por parte do CRUA/EM, contrasta com a educação crítica proposta. Por

fim, a implementação dessas práticas demanda suporte adequado, como formação docente, recursos pedagógicos e uma carga horária adequada para garantir sua efetividade nos diferentes contextos escolares do estado do Acre.

A competência específica 3 da BNCC-EM propõe que os alunos utilizem diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria, com uma postura crítica, criativa, ética e solidária. Objetivo esse que é voltado para a defesa dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, tanto no âmbito local quanto global.

Assim, observamos que as diretrizes da BNCC-EM e as atividades propostas alinham-se no desenvolvimento do protagonismo juvenil, permitindo que os alunos participem ativamente da elaboração de projetos e da tomada de decisões. As atividades que estimulam a produção colaborativa, como a criação de peças teatrais e a produção de *blogs*, estão diretamente conectadas com o objetivo da competência de promover a autoria e a colaboração. Adicionalmente, a BNCC-EM enfatiza o uso de diferentes linguagens para a construção de conhecimento, e as atividades propostas englobam uma ampla gama de práticas, como teatro, dança, música e escrita, o que favorece o desenvolvimento de uma comunicação plural e o engajamento dos alunos em questões sociais.

Outro ponto de convergência relevante é a ênfase na criação de uma consciência crítica e ética, que é reforçada pelas atividades que envolvem debates sobre temas socioambientais e direitos humanos, além da promoção do consumo responsável. O uso de tecnologias, como blogs e redes sociais, também se harmoniza diretamente às orientações da BNCC-EM de incorporar novas ferramentas de comunicação no processo educativo, permitindo que os alunos exerçam sua criatividade de forma digital e colaborativa.

Porém, há algumas divergências que podem surgir na implementação dessas atividades. A infraestrutura das escolas, como o acesso à tecnologia, pode ser um fator limitante para a aplicação de algumas propostas. Isto é, reiteramos que embora a BNCC-EM promova o uso de tecnologias de comunicação, nem todas as escolas do estado do Acre possuem os recursos necessários, como laboratórios de informática ou acesso adequado e constante à internet, o que pode restringir a execução das atividades que dependem dessas ferramentas. Além disso, algumas atividades, como a organização de festivais ou produções artísticas de grande escala, podem não ser viáveis em todas as instituições, especialmente aquelas com limitações de espaço, orçamento e disponibilidade de horários.

Ademais, a aplicação de metodologias interdisciplinares e de projetos colaborativos pode encontrar obstáculos, principalmente pela falta de formação continuada dos professores ou pela dificuldade de integrar disciplinas de maneira satisfatória. Adicionalmente, a BNCC-EM sugere o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, que envolvem a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, contudo, essa integração pode ser desafiadora para alguns professores, que podem não ter os recursos, a formação adequada ou o tempo necessário para planejar e implementar atividades interdisciplinares de forma eficaz devido à demanda de planejamento interáreas para a realização de muitas das propostas apresentadas, realidade, que por vezes, não condiz com as dinâmicas da maioria das escolas do contexto acreano.

Em conclusão, as propostas de atividades são amplamente alinhadas com os objetivos da BNCC-EM. No entanto, a implementação dessas atividades demanda cuidados com a infraestrutura, recursos, a formação contínua dos professores e carga horária adequada para seu planejamento e realização.

A competência específica 4 da BNCC-EM destaca a importância de compreender as línguas como fenômenos (geo)políticos, históricos, sociais e culturais, reconhecendo sua diversidade e suas variações contextuais. Além de propor que os alunos vivenciem a linguagem como forma de expressão identitária e atuem no combate a preconceitos linguísticos.

Dessa forma, as propostas de atividades dialogam diretamente com a BNCC-EM ao incentivarem o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, abordando, assim, uma visão crítica sobre a língua inglesa como fenômeno social e histórico. Isto posto, observamos que as atividades propostas, tais como a análise dos impactos dos estrangeirismos e o estudo do inglês como língua franca, reforçam a ideia de que a linguagem está em constante transformação e adaptação aos diferentes contextos. Acrescido a isso, notamos que as propostas de produção textual em etapas e a publicização de conteúdos visam incentivar a autonomia e a apropriação do idioma de forma significativa.

Um outro ponto de convergência se dá no combate ao preconceito linguístico, presente nas atividades que estimulam a reflexão sobre *linguistic discrimination* e o uso adequado da língua em diferentes contextos sociais. Adicionalmente, a valorização do teatro e da literatura também se alinha ao objetivo da BNCC-EM de incentivar a expressão identitária e cultural por meio da linguagem.

Como pontos de atenção, reiteramos a questão da infraestrutura das escolas, a formação docente, o uso de ferramentas digitais para a produção de *blogs*, apresentações multimídia e publicações online, que constituem um desafio em muitas escolas do território acreano.

De maneira contrastante, há o foco do CRUA/EM na abordagem de elementos culturais estrangeiros, como *Thanksgiving Day* e *Halloween*. Embora seja relevante estudar tradições de países anglófonos, é essencial garantir um olhar crítico sobre essas influências, evitando que o ensino da língua inglesa seja conduzido sob uma perspectiva exclusivamente eurocêntrica e norte-americana, em detrimento da valorização de culturas locais e de outras nações anglófonas, isto é, o texto do CRUA/EM apenas cita “outras variações”, deixando em evidência apenas as variantes britânicas e norte-americanas, o que contradiz a proposição da habilidade EM13LGG403 por parte da BNCC-EM.

Portanto, no que concerne à competência 4, as atividades propostas se alinham, quase que totalmente, aos princípios da BNCC-EM, buscando promover a compreensão da língua como fenômeno histórico, social e político, além de estimular a reflexão crítica e o combate ao preconceito linguístico. No entanto, negligencia no enfoque às outras variantes da língua inglesa.

No que tange à competência específica 5, que visa compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, é desenvolvida por meio de habilidades que buscam promover a interação social, a análise crítica de preconceitos e estereótipos e a vivência de práticas corporais como forma de autoconhecimento e cuidado com a saúde.

Os objetos de conhecimento, como a sociedade, saúde e autoconhecimento, documentários, preposições, presente perfeito e verbos irregulares, são contextualizados em propostas de atividades que integram o uso da língua inglesa com temas transversais, como depressão, autoestima, gênero e diversidade cultural. As atividades propostas, como a vivência de práticas corporais, a análise de documentários, tais como “*The Mask You Live In*”, a produção de vídeos no *TikTok* e o estudo de danças típicas de países anglófonos, demonstram uma abordagem multimodal, multissemiótica e interdisciplinar, que valoriza o protagonismo juvenil e a aprendizagem colaborativa.

Ao compararmos as habilidades da BNCC-EM com os objetos de conhecimento e atividades propostas pelo CRUA/EM, observamos uma convergência significativa no que diz respeito à promoção de valores democráticos, respeito à diversidade e o desenvolvimento de

habilidades socioemocionais. No entanto, há uma ênfase considerável, dada pelo CRUA/EM, no que concerne ao uso de metodologias ativas, como gamificação, júri simulado e rodas de conversa. Outro ponto digno de nota se dá na proposta de atividades como a criação de portfólios, a análise crítica de mídias e a experimentação de práticas corporais de matrizes africanas e indígenas, evidenciando uma perspectiva antirracista e inclusiva.

Em síntese, os objetos de conhecimento e as propostas de atividades apresentam uma indicação pedagógica alinhada às diretrizes da BNCC-EM, com foco na formação integral do aluno, na valorização da diversidade cultural e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e críticas. Ademais, a aplicabilidade das atividades sugere um potencial significativo para a construção de conhecimentos marcantes, desde que haja suporte adequado, o que pode representar um desafio em determinados contextos dentro do estado do Acre. De forma geral, concluímos que as propostas do CRUA/EM, no que tange à competência específica 5, complementam e ampliam as competências e habilidades da BNCC-EM, promovendo uma educação linguística crítica e contextualizada.

Subsequentemente, observamos que a competência específica 6 tem como objetivo a apreciação estética de produções artísticas e culturais, além de mobilizar conhecimentos sobre linguagens artísticas para a criação ou reconstrução de produções autorais, tanto individuais quanto coletivas. Outrossim visa desenvolver o protagonismo crítico e criativo dos alunos, valorizando a diversidade de saberes, identidades e culturas.

Desse modo, destacamos que os objetos de conhecimento, como *black music* e *street arts*, *graffiti*, *song lyrics*, *British literature*, cinema e poesia feminina, *short movies*, *poetry* e clássicos da literatura inglesa que viraram filmes, são contextualizados em propostas de atividades que integram o uso da língua inglesa com temas artísticos, culturais e históricos. As atividades propostas, como tertúlias literárias, rodas de conversa, visitas a museus e centros culturais, e a produção de portfólios e videoclipes, evidenciam uma abordagem interdisciplinar, multimodal e multissemiótica, que valoriza a fruição estética e a participação ativa dos alunos, além de também estimularem o empoderamento feminino e uma perspectiva antirracista, ao promoverem a reflexão e a valorização de produções artísticas e culturais protagonizadas por mulheres e por grupos historicamente marginalizados.

Portanto, ao compararmos as habilidades da BNCC-EM com os objetos de conhecimento e atividades propostas pelo CRUA/EM, observamos uma convergência no que diz respeito à valorização do patrimônio artístico, à vivência de manifestações culturais e à expressão criativa por meio de diferentes linguagens artísticas. Ademais, como mencionado

anteriormente em outras competências, há uma ênfase maior dada pelo CRUA/EM ao uso de metodologias ativas como a gamificação, sala de aula invertida e aprendizagem móvel, que buscam ampliar o engajamento dos alunos e a aplicabilidade dos conceitos em situações reais. Outro ponto digno de nota se concretiza na proposta de atividades como a apreciação de obras de autoria feminina, clássicas, a experimentação de linguagens corporais africanas e indígenas, e a produção de trabalhos filmográficos, os quais manifestam uma educação que promove a diversidade cultural, a valorização feminina e a expressão autoral.

Em síntese, o quadro organizador apresenta uma proposta pedagógica alinhada às diretrizes da BNCC-EM, com foco na formação integral do aluno, na valorização da diversidade cultural e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e artísticas. A aplicabilidade das atividades sugere um potencial significativo para a construção de conhecimentos impactantes, em grande parte, porém desde que haja suporte adequado para a implementação dessas práticas, principalmente nas propostas que se relacionam com o uso das TDICs, haja vista a variedade de contextos escolares existentes dentro do estado do Acre. Por fim, o parecer geral é de que as propostas do CRUA/EM, quanto à competência específica 6, complementam e ampliam as competências e habilidades da BNCC-EM, promovendo uma educação linguística e artística crítica, criativa e contextualizada.

Por fim, observamos que o CRUA/EM apresenta uma proposta pedagógica alinhada à competência específica 7 da BNCC-EM, que visa mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas. Além disso, integra objetos de conhecimento e propostas de atividades que buscam expandir as formas de produzir sentidos, engajar os alunos em práticas autorais e coletivas, e promover o aprendizado contínuo nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. A abordagem é centrada no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), com foco no desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes explorar, avaliar e utilizar essas ferramentas de forma crítica, ética e criativa.

Adicionalmente, as atividades propostas incentivam a exploração de recursos digitais, como aplicativos, dicionários online e plataformas virtuais, integrando metodologias ativas como *mobile learning*, sala de aula invertida e gamificação. Essas práticas buscam aproximar os alunos das TDICs, promovendo o uso responsável e consciente dessas ferramentas em diferentes contextos. Ademais, o documento enfatiza a importância de reflexões sobre o impacto das tecnologias digitais na formação do sujeito e em suas práticas sociais, com atividades que envolvem a análise crítica de notícias, filmes e conteúdos

mediáticos, incluindo discussões sobre *fake news* e a reescrita de informações com base em dados verídicos. Essas propostas visam desenvolver nos alunos uma postura crítica diante das informações circulantes no ambiente digital, capacitando-os para a seleção, compreensão e produção de discursos de maneira ética e responsável.

Outrossim, o CRUA/EM também destaca a utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva e colaborativa. As atividades propostas incluem a criação de infográficos, a edição de áudios e vídeos, a montagem de instalações temáticas e a produção de conteúdos autorais, como *memes* e vídeos para plataformas digitais. Essas práticas buscam estimular a criatividade e a expressão autoral dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem a colaboração e o trabalho em equipe. Outro ponto importante se concretiza na integração de tecnologias digitais ao processo de aprendizagem, a qual é reforçada por meio de atividades que envolvem a pesquisa, a análise e a publicização de conteúdos em ambientes virtuais, tais como redes sociais e comunidades de aprendizagem online.

Por fim, o quadro referente à competência 7 da BNCC-EM propõe a apropriação crítica de processos de pesquisa e busca de informação, incentivando os alunos a utilizarem ferramentas digitais para a produção e distribuição do conhecimento. As atividades incluem rodas de conversa sobre temas como *fake profiles*, debates sobre o impacto das TDICs na sociedade e a utilização de recursos digitais, como vídeos, filmes e aplicativos, para a construção de conhecimentos significativos. Essas propostas visam preparar os estudantes para navegar de forma crítica e reflexiva no mundo digital, capacitando-os para a seleção e análise de informações de maneira autônoma e responsável.

Em síntese, o CRUA/EM, apresenta uma abordagem pedagógica inovadora e alinhada às diretrizes da BNCC-EM, com foco no desenvolvimento de habilidades digitais, críticas e criativas. As atividades propostas demonstram um potencial significativo para a formação de alunos autônomos, capazes de utilizar as TDICs de forma ética, responsável e criativa. A integração entre tecnologia, linguagem e conhecimento promove uma educação contextualizada, preparando os estudantes para os desafios do mundo digital. No entanto, a efetividade dessas práticas, como já mencionado em outras competências específicas, depende de suporte adequado, especialmente para esta competência que lança mão demasiadamente dos recursos tecnológicos, o que representa um grande desafio nas escolas acreas, não somente por sua escassez, mas também pela carência de treinamento apropriado para seu uso, isto é, falta de familiaridade com as ferramentas digitais.

Diante do exposto até este ponto, concluímos esta etapa que buscou comparar as competências e habilidades, propostas pela BNCC-EM, com os objetos de conhecimento e as propostas de atividades atribuídas a cada uma delas, pelo CRUA/EM, com o intuito de verificar as principais convergências, diferenças e/ou divergências e as possíveis implicações pedagógicas a partir da análise das sete competências específicas da BNCC-EM e suas respectivas habilidades, com os objetos de conhecimento e as propostas de atividade preconizadas no CRUA/EM. Por conseguinte, trataremos de uma análise e discussão mais crítica acerca dos dados, objetivando, dessa forma, descrever possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa.

5.5 CURRÍCULO, POLÍTICA E REALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC-EM E DO CRUA/EM À LUZ DAS ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO EDUCACIONAL ACREANO

A análise comparativa entre os quadros da BNCC-EM e do CRUA/EM revela uma forte convergência no desenvolvimento de competências críticas, na valorização das múltiplas linguagens e na promoção de uma educação contextualizada e significativa. Ambos os documentos destacam a importância da leitura, da análise discursiva e do uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, para engajar os alunos e promover o protagonismo juvenil. No entanto, divergências surgem na abordagem de conteúdos linguísticos específicos, por exemplo, enquanto o CRUA/EM enfatiza pronomes, tempos verbais e aspectos fonéticos, a BNCC-EM não os explicita claramente como parte essencial das competências.

Entretanto, apesar dessas convergências, a implementação de propostas inovadoras enfrenta desafios estruturais. Duboc (2019) alerta que, mesmo quando os currículos valorizam a educação contextualizada e metodologias ativas, "o conflito epistemológico entre a fluidez do inglês como língua franca e a normatividade de um currículo nacional comum evidencia a dificuldade de conciliar inovação com práticas pedagógicas enraizadas" (Duboc, 2019, p. 15). Esse conflito é perceptível na relação entre a BNCC-EM e o CRUA/EM, que, apesar de enfatizarem a leitura crítica e a análise discursiva, ainda organizam os conteúdos de forma linear e hierárquica, limitando a flexibilidade necessária para uma abordagem verdadeiramente crítica e contextualizada.

Além disso, a ênfase do CRUA/EM aos conteúdos linguísticos específicos pode ser vista como uma tentativa de equilibrar inovação e tradição, mas também reforça uma visão normativa do ensino de inglês. Jordão e Marques (2018) criticam essa tendência, afirmando que "aprender e ensinar inglês a partir de uma perspectiva ILF significa mudar o foco das regras gramaticais institucionalizadas para o incentivo à negociação entre diversas gramáticas e repertórios linguaculturais que emergem de cada encontro comunicativo em inglês¹⁶" (Jordão; Marques, 2018, p. 58).

Embora a BNCC-EM incorpore, em seu texto introdutório, princípios do inglês como língua franca, como a desterritorialização do idioma e a necessidade de romper com o modelo do falante nativo, sua estrutura ainda reflete uma lógica linear e hierárquica. Isso revela um conflito epistemológico entre a fluidez proposta pelo ILF e a normatividade imposta por um currículo nacional comum e sua consequente transposição para o currículo acreano.

Além disso, a aplicabilidade das propostas do CRUA/EM enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos com infraestrutura limitada (realidade de muitas escolas do estado do Acre). A falta de acesso à internet, de equipamentos tecnológicos nas escolas e de formação docente adequada para lidar com as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) dificulta a implementação efetiva das metodologias inovadoras previstas no documento. A integração dessas tecnologias ao ensino exige não apenas recursos materiais, mas também um suporte contínuo para capacitar os professores na adoção de novas abordagens pedagógicas.

Outro obstáculo relevante está na organização da carga horária docente e na estrutura curricular. A implementação de práticas interdisciplinares e metodologias ativas demanda um planejamento pedagógico mais elaborado, o que pode ser inviabilizado pela sobrecarga de trabalho dos professores e pela rigidez dos horários escolares. Sem um espaço adequado para a reflexão e a construção coletiva de práticas inovadoras, a tendência é que as propostas do CRUA/EM fiquem restritas a um plano ideal, sem efetiva materialização na rotina escolar.

Outrossim, em relação à língua inglesa, o CRUA/EM a define como língua franca, semelhantemente à BNCC-EM, e argumenta que "com a reforma do Ensino Médio, o idioma ganha destaque, uma vez que a Lei 13.415 incluiu o Art. 35-A na LDB 9394/96, determinando que os currículos do Ensino Médio incluam, obrigatoriamente, o estudo da

¹⁶“Learning and teaching English from an EFL perspective means we switch focus from institutionalized grammar rules to the encouragement of negotiation from diverse grammars and linguacultural collections that emerge from each and every communicative encounter in English” (Jordão; Marques, 2018, p. 58).

língua inglesa” (Acre, 2021, p. 134). No entanto, essa suposta valorização do ensino do idioma não se reflete de maneira concreta na organização curricular do documento, pois, apesar de enfatizar a importância do inglês no cenário global e no mercado de trabalho, o CRUA/EM destina apenas uma carga horária limitada a dois encontros semanais para a disciplina, com compulsoriedade, no que tange à formação geral básica, somente para a primeira série do ensino médio. Tempo claramente insuficiente para que os estudantes desenvolvam satisfatoriamente as competências e habilidades elencadas pelas diretrizes.

Dessa forma, muitas das propostas apresentadas pelo documento acabam desconsiderando aspectos da realidade das escolas acreanas. Isso não significa que o CRUA/EM contribua apenas com proposições inadequadas, pelo contrário, há diretrizes relevantes para o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, embora o ideal seja desejável, é fundamental avaliar o documento com um olhar crítico, pois suas diretrizes terão um impacto duradouro sobre muitas gerações. Sem propostas factíveis, claras e que se adequem à dinâmica e ao contexto escolar, o professorado tende a seguir sua própria experiência, o que pode resultar em uma fragmentação curricular, afastando-se da proposta de equalização pretendida pela BNCC-EM.

Adicionalmente, aprofundando o ponto levantado acerca da aplicabilidade das diretrizes, é digno de nota que, antes da realização desta análise documental, me engajei em conversas informais com profissionais atuantes no ensino médio de escolas do contexto acreano, especificamente na capital Rio Branco, os quais relataram dificuldades em compreender de forma objetiva como trabalhar com as propostas apresentadas, além de apontarem que desafios semelhantes eram enfrentados por coordenadores e formadores. Esses comentários reforçam a necessidade de uma implementação mais clara e estruturada, com diretrizes aplicáveis à realidade escolar e um suporte contínuo para os docentes.

Ademais, no que tange à elaboração do documento, também vale ressaltar que a BNCC-EM prioriza a língua portuguesa dentro da área de linguagens, o que acaba preterindo os demais componentes curriculares. Essa ênfase resultou em uma construção de campos de atuação que consideram quase que unicamente a língua portuguesa, e que refletem diretamente na elaboração curricular do CRUA/EM. Ademais, a estrutura do CRUA/EM apresenta fragilidades, como questões relacionadas à formatação textual e ortografia que, embora eu não as tenha levado em consideração no momento da análise, comprometem o documento.

Portanto, embora as normativas reconheçam a importância do inglês e o estabeleçam como obrigatório no currículo, sua proposta não se sustenta quanto à aplicabilidade satisfatória. A carga horária insuficiente, aliada à falta de recursos, ao tempo de planejamento interáreas limitado, à necessidade de formação para o uso adequado das TDICs, dentre outros aspectos previamente abordados, resulta em uma abordagem superficial e insuficiente do componente curricular. Dessa forma, o ensino da língua inglesa no ensino médio do Acre permanece limitado, sem oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para uma formação linguística crítica, consistente, alinhada às demandas contemporâneas e que não fique restrita ao discurso, mas se traduza em mudanças concretas na formação dos estudantes.

Diante do exposto e antes de concluirmos esta etapa, gostaríamos de destacar outro ponto relevante, proveniente da análise crítica das diretrizes curriculares, isto é, não pudemos deixar de considerar a influência de fatores sociopolíticos e econômicos na definição das propostas educacionais. Como aponta Sacristán (2000, p. 17), “de alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Dessa forma, a limitação da carga horária destinada ao ensino da língua inglesa no CRUA/EM pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, em que decisões curriculares refletem não apenas questões pedagógicas, mas também disputas sobre prioridades educacionais e distribuição de recursos. Essa realidade evidencia que, apesar da aparente valorização do ensino de idiomas no cenário global, ainda há uma forte hierarquização dos componentes curriculares, o que compromete a democratização do acesso ao conhecimento linguístico e, conseqüentemente, a equidade na formação dos estudantes.

Semelhantemente, esse embate é ainda mais evidente quando analisamos a BNCC-EM sob a ótica das reformas neoliberais na educação. Como destaca Freitas (2018), a padronização curricular, os testes de larga escala e a lógica da *accountability* são mecanismos utilizados para controlar e direcionar o ensino, limitando a autonomia das escolas e dos docentes. Nesse sentido, a ênfase da BNCC-EM na língua portuguesa, em detrimento de outros componentes curriculares, não é acidental, mas um reflexo dessa engenharia de padronização que busca alinhar ensino, avaliação e responsabilização dentro de uma estrutura que privilegia resultados mensuráveis em detrimento de uma educação integral e crítica.

Outrossim, a priorização do português e da matemática em avaliações nacionais não apenas orienta as práticas pedagógicas das escolas, mas também influencia diretamente a elaboração de documentos curriculares estaduais, como o CRUA/EM. Essa ênfase excessiva em disciplinas consideradas básicas atende a uma lógica meritocrática de ranqueamento das

escolas e redes de ensino, reforçando desigualdades educacionais e excluindo do centro do currículo componentes fundamentais para a formação cidadã, como a língua inglesa e as ciências humanas. Conforme argumenta Freitas (2018), a reforma empresarial da educação cria um "culto à nota mais alta", desconsiderando as condições estruturais das escolas e impondo padrões que são difíceis de serem atingidos, especialmente em contextos de vulnerabilidade, como é o caso de muitas escolas acreas.

Nesse cenário, a BNCC-EM e suas diretrizes refletem mais do que uma simples proposta pedagógica; elas fazem parte de um projeto político que visa redefinir o papel da escola pública dentro de uma lógica de mercado. A pressão para alcançar metas estabelecidas por organismos internacionais e a falta de recursos para efetivar mudanças estruturais resultam na desmoralização do ensino público e na precarização do trabalho docente. Como consequência, abre-se espaço para soluções privatizantes, como a terceirização de serviços educacionais e a adoção de plataformas de ensino padronizadas, que eliminam a diversidade cultural e reduzem o ensino a uma mera preparação para testes. Assim, a BNCC-EM, ao estabelecer um currículo rígido e baseado em competências pragmáticas, contribui para a marginalização de áreas do conhecimento essenciais para o desenvolvimento crítico e social dos estudantes, restringindo suas oportunidades e perpetuando as desigualdades educacionais no Brasil.

Sacristán (2000) reforça essa crítica ao destacar que a definição de um currículo mínimo, sem políticas compensatórias e recursos adequados, tende a perpetuar as desigualdades sociais. Ele afirma que “evitar esse problema supõe situar tais mínimos a um nível muito baixo ou esquecer-se de suas implicações sociais, isto é, de que nem todos poderão abordá-los com as mesmas probabilidades de sucesso” (Sacristán, 2000, p. 112). Essa observação é crucial para entender como a falta de investimentos em políticas compensatórias e a carência de recursos materiais e humanos nas escolas públicas, especialmente em regiões periféricas, impedem que o currículo mínimo cumpra seu papel de garantir uma educação de qualidade para todos. A ausência de meios eficazes para implementar o currículo prescrito, como materiais didáticos adequados, formação docente e infraestrutura escolar, acaba por reforçar as desigualdades, já que os alunos mais desfavorecidos não têm as mesmas condições de alcançar os objetivos propostos.

Com isso, podemos concluir que, apesar de os documentos norteadores explicitamente afirmarem que visam equalizar o currículo em território nacional, eles, na prática, implicam em um efeito contrário. A própria ideia de uma base comum curricular já é

por natureza excludente, pois parte de um pressuposto homogeneizador que desconsidera as diversidades culturais, sociais e regionais presentes no país. Ao estabelecer um padrão único, ignora-se que as realidades educacionais são profundamente desiguais, o que acaba por marginalizar ainda mais os estudantes que já enfrentam condições de vulnerabilidade.

Outrossim, a ausência de meios eficazes para implementar o currículo prescrito, como materiais didáticos adequados, formação docente e infraestrutura escolar, acaba por reforçar as desigualdades, já que os alunos mais desfavorecidos não têm as mesmas condições de alcançar os objetivos propostos. Além disso, a ênfase em um currículo padronizado e centralizado desconsidera as especificidades locais e as necessidades particulares de cada comunidade escolar, o que limita a autonomia dos educadores e a possibilidade de uma educação verdadeiramente contextualizada.

Portanto, ainda se faz necessário repensar as políticas curriculares de forma a integrar, de fato, ações que garantam a equidade, superando a lógica meritocrática e as limitações impostas pela falta de recursos. A educação só poderá cumprir seu papel transformador e inclusivo se for capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, oferecendo condições reais para que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou contexto, tenham acesso a uma formação integral e de qualidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para este estudo surgiu de experiências práticas como docente, que evidenciaram desafios e contradições na implementação das diretrizes curriculares pós-reforma do ensino médio.

Nesse sentido, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão problemática: Quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM?

Dessa problemática, delineou-se o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em analisar as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM.

Com base na problemática apresentada, estruturaram-se quatro questões de estudo que serviram de base para a definição dos caminhos investigativos desta pesquisa.

A primeira buscou identificar a) Quais as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

A segunda procurou evidenciar as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Já a terceira questão direcionou o olhar para as diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Por fim, a quarta questão teve como foco central as possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua

Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM e pelo CRUA/EM.

Para atender às demandas investigativas decorrentes dessas questões, foram definidos objetivos específicos que nortearam a condução do estudo. O primeiro objetivo consistiu em averiguar quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

O segundo buscou verificar as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

O terceiro teve como finalidade identificar diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Por fim, o quarto objetivo visou descrever possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM e pelo CRUA/EM.

A coleta dos dados deste estudo foi realizada por meio de pesquisa documental, centrada na análise direta dos textos oficiais da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e do Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM). Esses documentos foram examinados de forma sistemática, com ênfase no componente curricular de Língua Inglesa, inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias. A pesquisa documental possibilitou identificar, extrair e organizar as informações relevantes, considerando as orientações pedagógicas, concepções teóricas e diretrizes metodológicas que fundamentam ambos os referenciais.

Para a realização da análise, elaborei quadros comparativos a partir dos elementos estruturantes de cada documento. Na BNCC-EM, os dados foram extraídos dos quadros de habilidades organizados por unidades temáticas e competências específicas. No CRUA/EM, foram considerados os quadros que apresentam as competências específicas, habilidades atribuídas, objetos de conhecimento e propostas de atividades voltadas ao ensino de Língua

Inglesa no Ensino Médio. Esses quadros comparativos foram fundamentais para contrastar os dois documentos, permitindo uma visualização clara das semelhanças e diferenças entre eles.

A análise dos dados foi orientada pelas quatro questões e pelos objetivos específicos previamente delineados. Essa abordagem analítica permitiu uma leitura crítica e comparativa das propostas curriculares, possibilitando observar tanto os pontos de convergência quanto as divergências entre os documentos. Além disso, contribuiu para refletir sobre as implicações pedagógicas dessas diretrizes, especialmente diante das transformações introduzidas pela reforma do ensino médio.

Dessa forma, a articulação entre a pesquisa documental, os quadros comparativos e as questões investigativas possibilitou responder de forma consistente ao problema central do estudo e alcançar o objetivo geral da pesquisa. A sistematização dos dados revelou não apenas alinhamentos e lacunas nos documentos analisados, mas também os impactos potenciais dessas diretrizes no cotidiano escolar, particularmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no novo cenário educacional do ensino médio.

A seguir, apresentaremos as respostas às questões de estudo e aos objetivos específicos, com base na análise realizada:

- a) Quais as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/EM) apresentam orientações e concepções para o ensino de Língua Inglesa alinhadas a uma perspectiva crítica, intercultural e multimodal, embora com nuances distintas.

A BNCC-EM apresenta o inglês como língua franca, ressaltando sua dimensão geopolítica e histórica. O foco recai sobre o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes a análise crítica de discursos, o reconhecimento das variações linguísticas e a atuação consciente no combate a preconceitos, sempre em articulação com o eixo de Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2018).

O documento destaca a leitura como eixo central, vinculando-a a gêneros multissemióticos e às culturas juvenis, além de propor a articulação entre linguagem, tecnologia e direitos humanos.

Já o CRUA/EM, embora reforce esses princípios, explicita uma abordagem mais prescritiva ao incluir conteúdos linguísticos específicos, entre eles os tempos verbais e aspectos da fonética, além de propor atividades detalhadas, como a produção de podcasts e a análise de memes (Acre, 2021).

Ambos os documentos promovem metodologias ativas e interdisciplinaridade, mas o CRUA/EM revela tensões entre inovação e tradição, especialmente ao limitar a carga horária do inglês à primeira série do Ensino Médio, o que compromete a consecução das próprias competências por ele propostas.

Ademais, enquanto a BNCC-EM adota uma perspectiva mais flexível, o CRUA/EM reproduz a hierarquização curricular estabelecida pela própria BNCC, na qual a Língua Portuguesa recebe prioridade. Com isso, o ensino de inglês acaba sendo marginalizado na prática, evidenciando contradições entre o discurso de valorização do idioma e as condições materiais disponíveis para sua efetiva implementação.

- b) Quais as principais convergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa?

As principais convergências entre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA/EM) no componente de Língua Inglesa evidenciam-se em três eixos centrais: a concepção crítica e intercultural do idioma, a abordagem multimodal da linguagem e a integração com tecnologias digitais.

Ambos os documentos concebem o inglês como língua franca, enfatizando seu papel nas relações globais e sua função sociopolítica. Destacam-se a análise de discursos, o combate a preconceitos linguísticos e o reconhecimento da diversidade de variedades e usos do idioma (Brasil, 2018; Acre, 2021).

Adicionalmente, alinham-se na perspectiva multissemiótica, privilegiando gêneros textuais híbridos, como memes, podcasts e produções audiovisuais, e metodologias ativas que articulam linguagem, arte e cultura digital.

Por fim, compartilham a visão da tecnologia como ferramenta essencial para a produção e crítica de sentidos, incentivando práticas pedagógicas baseadas em projetos, pesquisa e colaboração em ambientes digitais.

Contudo, essas convergências teóricas coexistem com desafios práticos, como a carga horária insuficiente e a falta de infraestrutura, que limitam a materialização dessas diretrizes no contexto escolar acreano.

- c) Quais diferenças e/ou divergências entre as orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias?

As diferenças e divergências entre a BNCC-EM e o CRUA/EM no componente de Língua Inglesa manifestam-se em três dimensões principais: a abordagem dos conteúdos linguísticos, a operacionalização das competências e a viabilidade pedagógica.

Enquanto a BNCC-EM (Brasil, 2018) adota uma perspectiva macro, priorizando competências gerais e uma visão crítica da língua como fenômeno sociocultural, o CRUA/EM (Acre, 2021) apresenta uma estrutura mais prescritiva, com ênfase em aspectos formais da língua, como tempos verbais, pronomes e fonética. Isso revela uma tensão entre a proposta inovadora da BNCC e a permanência de um modelo tradicional.

Outra divergência significativa reside na organização curricular. A BNCC sugere flexibilidade na distribuição das habilidades ao longo do Ensino Médio, enquanto o CRUA/EM restringe o ensino de inglês à primeira série, contradizendo o discurso de valorização do idioma como ferramenta global.

Além disso, o CRUA/EM, ao detalhar propostas de atividades com tecnologias digitais, como produção de podcasts e análise de memes, desconsidera as limitações estruturais das escolas acreanas. Isso difere da BNCC, que mantém diretrizes mais amplas e adaptáveis. Essas divergências expõem um descompasso entre as concepções teóricas e sua aplicação prática, especialmente em contextos com desigualdades educacionais históricas.

- d) Quais as possíveis implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular de Língua Inglesa?

As implicações pedagógicas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, à luz da BNCC-EM e do CRUA/EM, revelam desafios e potencialidades que demandam reflexão crítica. A ênfase na abordagem intercultural e no uso de tecnologias exige dos professores

uma reconfiguração de suas práticas, migrando de modelos estruturais para propostas crítico-problematizadoras que integrem linguagem, cultura e cidadania digital.

Contudo, a limitação da carga horária à primeira série compromete o desenvolvimento das competências propostas, reduzindo o idioma a um componente marginal no currículo. A contradição entre as prescrições inovadoras e a realidade escolar, marcada por carências de infraestrutura tecnológica, formação docente específica e materiais didáticos adequados, pode gerar um fosso entre o prescrito e o executado, perpetuando um ensino superficial.

Por outro lado, a valorização de gêneros multissemióticos e metodologias ativas apresenta oportunidades para engajar os estudantes, desde que acompanhadas de investimentos em políticas de formação continuada, revisão da distribuição da carga horária e acesso ampliado aos recursos digitais. Essas implicações evidenciam que a efetivação de um ensino crítico de inglês depende não apenas de diretrizes curriculares, mas de condições materiais e estruturais que as sustentem.

Por fim, buscamos responder à questão central que orientou esta pesquisa, a saber: quais orientações e concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) e no Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio (CRUA/EM) no componente curricular de Língua Inglesa, que integra a área de Linguagens e suas Tecnologias, e como estas se manifestam em relação às implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, frente às novas acepções trazidas pela BNCC-EM?

Diante deste questionamento, concluímos que a análise comparativa entre a BNCC-EM e o CRUA/EM revela que ambos os documentos concebem o ensino de Língua Inglesa como prática social crítica, ancorada em três eixos centrais: o reconhecimento do inglês como língua franca de caráter geopolítico e histórico; a abordagem multimodal que integra linguagem, tecnologia e cultura; e o desenvolvimento de competências para análise discursiva e atuação social.

Contudo, enquanto a BNCC-EM apresenta diretrizes amplas e flexíveis, o CRUA/EM opera contradições ao prescrever conteúdos linguísticos tradicionais e restringir a carga horária à primeira série, comprometendo a consecução das próprias competências que propõe.

Essas divergências geram implicações pedagógicas paradoxais: por um lado, potencializam práticas inovadoras baseadas em multiletramentos e tecnologias digitais; por outro, esbarram em obstáculos estruturais, como formação docente precária, infraestrutura

inadequada e alocação curricular marginal, resultando na perpetuação de um ensino fragmentado e desconectado das reais necessidades dos estudantes.

A efetiva implementação das novas acepções da BNCC-EM exigiria, portanto, não apenas a revisão da estrutura curricular do CRUA/EM, mas políticas públicas que garantam condições materiais para transformar as prescrições em práticas pedagógicas efetivas e contextualizadas.

Diante desses desafios, é importante considerarmos políticas educacionais que valorizem a diversidade linguística e cultural, incentivem uma formação docente crítica e reflexiva e levem em conta as especificidades locais na implementação das diretrizes curriculares. Ampliar o debate sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil é, portanto, essencial para construir práticas pedagógicas alinhadas às demandas sociais, culturais e educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, vale ressaltar que durante a elaboração desta dissertação lançamos mão das contribuições de Lima (2024) sobre a pedagogia dos multiletramentos, que trouxeram *insights* valiosos para a análise das diretrizes curriculares da BNCC-EM e do CRUA/EM. A autora apontou que a incorporação dos multiletramentos busca modernizar o ensino de língua inglesa ao integrar práticas sociais do mundo digital, mas também alertou para o risco de uma apropriação superficial, que pode reforçar uma lógica produtivista e excludente. Além disso, Lima destacou a necessidade de uma formação docente sólida, que prepare os professores para aplicar essa abordagem de maneira crítica e reflexiva, superando lacunas como a falta de infraestrutura e recursos tecnológicos, especialmente em contextos como o acreano.

Apesar dos desafios apresentados, Lima (2024) defende que os multiletramentos podem tornar o ensino mais significativo, permitindo que os alunos se comuniquem de forma eficaz em diferentes contextos e valorizem a diversidade linguística e cultural. Suas contribuições também reforçam a importância de políticas educacionais que considerem as especificidades locais, promovam a equidade educacional e ampliem as discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, alinhando-se às demandas contemporâneas.

Adicionalmente, durante a elaboração deste trabalho, tive minhas premissas confirmadas no que tange à falta de investimento necessário para a efetivação das diretrizes preconizadas nos documentos orientadores, como mencionei na introdução desta dissertação, este foi um dos motivos que me levaram a pesquisar sobre as proposições da BNCC-EM e do novo ensino médio, haja vista a opulência de recursos educacionais, aos quais tive acesso

durante o período que trabalhei no setor privado de educação, não somente isso, mas a disponibilidade de horário de planejamento interárea semanal com mais de cinco horas de duração, recursos para viagens estudantis, internet constante, disponibilidade de TDICs, dentre outros fatores, os quais, raramente são disponibilizados às escolas da rede pública, especificamente as de localidades mais vulneráveis.

Outrossim, por se tratar de uma pesquisa, ela não é conclusiva e apesar dos resultados obtidos sinto a necessidade ainda de ouvir os profissionais atuantes no novo ensino médio do estado do Acre de forma sistematizada, os quais, compõe a linha de frente da educação e fazem parte dos principais afetados pelas diretrizes curriculares e que quase sempre têm suas opiniões e contribuições negligenciadas.

Nesse sentido, espero que esta dissertação possa contribuir para o debate sobre as políticas curriculares e suas implicações para o ensino de língua inglesa, destacando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e diretrizes educacionais em um cenário de desigualdades e transformações sociais. Espero também que os resultados obtidos possam subsidiar reflexões e ações que promovam uma educação linguística mais inclusiva, crítica e contextualizada.

7 REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. *Currículo de Referência Único do Acre*. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes, 2021.
- ARAÚJO, R. M. L.; SILVA, L. T.; BOTH, A. L. C. M. Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1–13, e14021, jun. 2022.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1982. (University of Texas Press Slavic Series).
- BARROS, N. M. de. O componente curricular Língua Inglesa no ensino fundamental e sua transposição para os currículos das redes públicas do Brasil: um levantamento sobre o quantitativo e as implicações das teses e dissertações produzidas desde a implementação da BNCC. In: SANTOS, N. A. dos; SANTOS, T. C. dos (orgs.). *Pesquisas em Educação e Linguagem na Amazônia: Interfaces*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 187-206.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base, Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2013a. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/legislacao/51-2013>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL. Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio). Brasília, DF, 2013b.
- CARDOSO, H. de S. *Literatura de língua inglesa como viés de consolidação da BNCC para o ensino de inglês no ensino médio de escola pública*. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, 2024.
- CASTRO, C. M. *Estrutura e apresentação de publicações científicas*. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- CORSO, A. M. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 3, n. 3, jul./set. 2022.

- CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. California: Sage Publications, 1998.
- DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.
- ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Contrapontos*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2025. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>.
- FERRAZ, D. de M. Neoliberalismo e Educação em Línguas Estrangeiras. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 9, n. 14, p. 55–71, 2015.
- FERRAZ, D. de M. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.
- FERREIRA, M. de M.; PAIM, J. H. *Os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. Edição do Kindle.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, L. C. de. *A Reforma Empresarial Da Educação: nova direita, velhas ideias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, C. A. de. *BNCC e a língua inglesa: abordagens de ensino em livros didáticos do ensino médio*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- GIARETTA, J. A. *Abordagem da leitura de textos literários em aulas de inglês como língua adicional no ensino médio*. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some 'good old' habits. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (org.). *English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018. p. 53-68.

LIMA, E. dos S. *Ensino de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos: desafios e possibilidades a partir da BNCC do ensino médio*. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

PEDROSA, A. B. R. *Ensino de língua inglesa e pensamento computacional nos anos finais do ensino fundamental em contexto de computação plugada e desplugada*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

PINHEIRO, S. F. *Multiletramentos no ensino da língua inglesa: narrativas implicadas de uma professora pesquisadora no ensino remoto emergencial*. 2024. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, 2024.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2003.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2023.

ROTHBARD, M. N. *Education Free & Compulsory*. Auburn: The Ludwig von Mises Institute, 1999.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHIRMANN, A. L. *Análise crítica de livros didáticos de língua inglesa do ensino médio: quais representações de letramentos emergem desses textos?* 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2024.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. N. da. *A programabilidade da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares no ensino fundamental anos finais: análise da proposta da BNCC*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2024.

SILVA, P. O. *O ensino da língua inglesa na educação básica: da obrigatoriedade curricular aos desafios da qualidade de aprendizagem no contexto escolar*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio. 2024. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/letras/noticias/225-sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nova gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educación & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.