

## SILÊNCIO E RESISTÊNCIA: AS LÍNGUAS NA ESCOLA EM CONTEXTOS DE PERMANENTES RETROCESSOS<sup>1</sup>

*Silencio y Resistencia: las Lenguas en la Escuela en Contextos de Retrocesos Permanentes*

Marcella dos Santos ABREU

Universidade de São Paulo

marcella.galache@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1293-4786>

**RESUMO:** A permanente incidência de reformas no campo educacional brasileiro fez com que uma pesquisa sobre as memórias da língua francesa entre as décadas de 1960 e 1970, no então Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC), pudesse se conectar ao contexto imediato dessa investigação iniciada em 2016. Tendo como referência as coincidências, sobretudo entre a Lei nº 5692 (BRASIL, 1971), a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) e a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), este artigo visa discutir as políticas linguísticas no Brasil em perspectiva, partindo de registros que perpassam o período entre aquelas lembranças do IECC no contexto da ditadura militar e o momento mais recente de publicação da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), bem como de tramitação do Projeto de Lei Escola sem Partido. Nesse percurso, destacaremos o recorrente silenciamento do discurso (ORLANDI, 2007) de estudantes e professores em seus territórios de aprendizagem (de outrora e de agora) e o relacionaremos à negligência programática de políticas comprometidas com o plurilinguismo nos currículos brasileiros. Em meio a tal movimento de retrocessos, problematizaremos o apagamento de práticas e saberes relacionados a experiências com línguas na escola, para apontarmos, como possibilidade de resistência nesse cenário, o ensino-aprendizagem desses conteúdos sob a uma perspectiva crítica e decolonial (PARDO, 2018).

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Linguísticas; Plurilinguismo; Reformas Educacionais; Decolonialidade.

**RESUMEN:** La incidencia permanente de reformas en el campo educativo brasileño hizo un trabajo sobre los recuerdos de la lengua francesa entre los años 60 y 70, en el entonces Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC), conectado al contexto inmediato de esta investigación que comenzó en 2016. Teniendo como referencia las coincidencias entre la ley nº 5692 (BRASIL, 1971), la Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) y la ley nº 13.415 (BRASIL, 2017),

<sup>1</sup> O artigo é resultante de parte de estudo apresentado para conclusão de doutorado (ABREU, 2019).

este artículo tiene como objetivo discutir las políticas lingüísticas en Brasil en perspectiva, a partir de registros que abarcan el período entre esos recuerdos de IECC y el momento más reciente de publicación de la Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) y de la tramitación del Proyecto de Ley Escola sem Partido. En este camino, destacaremos el silenciamiento del discurso (ORLANDI, 2007) de los estudiantes y profesores en sus territorios de aprendizaje (de antaño y de ahora) y lo relacionaremos con el abandono programático de las políticas comprometidas con el plurilingüismo en los planes de estudio brasileños. En medio de tal movimiento de retroceso, problematizaremos el borrado de prácticas y conocimientos relacionados con las experiencias lingüísticas en la escuela, para señalarnos, como posibilidad de resistencia en este escenario, la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos bajo a una perspectiva crítica y descolonial (PARDO, 2018).

**PALABRAS CLAVE:** Políticas lingüísticas; Plurilingüismo; Reformas educativas; Descolonialidad.

## INTRODUÇÃO

A recorrente incidência de leis e de reformas educacionais sobre a presença e/ou a ausência de línguas estrangeiras nos currículos da educação básica fez com que uma pesquisa, inicialmente limitada às memórias das aulas de francês nas décadas de 1960 e 1970, ampliasse seu escopo ao contexto de novas rupturas cíclicas no campo das políticas linguísticas no Brasil entre os anos 2016 e 2018.

A emergência de novos silenciamentos que cerceiam estudantes e educadores de nosso tempo, tais como o Projeto de Lei (PL) Escola sem Partido<sup>2</sup>, conectou-se àquela investigação, ainda na etapa de análise de documentos e depoimentos sobre cenas vividas durante a ditadura militar por ex-protagonistas da escola pública paulistana outrora conhecida como Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC).

Tateando entre lembranças e papéis sobre os anos imediatamente anteriores ao ocaso da língua francesa como componente curricular obrigatório na educação brasileira, a trajetória pretensamente coerente de tal trabalho foi desestabilizada pelos sobressaltos diante das coincidentes relações entre as reformas incidentes sobre o campo educacional

<sup>2</sup> O projeto de lei “Escola sem Partido” preconiza a perseguição a professores e a violação a preceitos da LDB 9394, tais como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” no ensino (BRASIL, 1996). Tramita na Câmara dos Deputados desde 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

naquele período – Leis nº 5540 (BRASIL, 1968) e nº 5692 (BRASIL, 1971) – e os que apresentavam retrocessos semelhantes no contexto da realização da nossa pesquisa – a tramitação daquele PL, a Medida Provisória MP nº 746 (BRASIL, 2016) e a decorrente promulgação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Assim, tendo como referência tais marcos legais, este artigo percorrerá um caminho em que a preocupação com a ausência ou com a eventual presença da língua francesa (e de outras tantas) no contexto escolar será o ponto de partida rumo a uma discussão sobre um problema mais amplo: o silenciamento do discurso (ORLANDI, 2007) e a negligência programática de políticas comprometidas com a diversidade linguística nos currículos escolares brasileiros.

Para problematizarmos essa questão, partindo das cenas do ensino-aprendizagem de francês às vésperas de uma reforma educacional da ditadura militar, serão destacados documentos e leis que perpassam o período entre aquelas memórias do IECC e o momento mais recente de publicação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (MEC, 2018), na qual se materializam interesses supranacionais do capital financeiro rentista empenhado em questionar o volume do investimento público em educação no Brasil (FREITAS, 2018). Ávidos pela apropriação desses recursos, os grupos privatistas encontram, no contexto de permanente censura e perseguição dos atores do campo educacional, o terreno favorável para a publicação de um documento que preconiza tais aspirações.

Tendo em vista tal discussão, destacamos que, embora não se dedique exclusivamente ao contexto mais recente da implementação dessa Base e da tramitação do projeto de lei Escola sem Partido, o presente estudo se apresenta como incontornável para a análise em perspectiva de momentos que situam historicamente a reiteração programática de retrocessos legais impostos para nos silenciar e nos afastar da proposição e implementação democrática de políticas linguísticas que dialoguem com as realidades de nossos territórios de aprendizagem, sobretudo nas redes públicas de ensino.

Para fazermos frente a tais recuos permanentes, apontaremos o ensino de línguas sob a perspectiva crítica e decolonial (PARDO, 2018) como possibilidade de re(existência) nesse cenário. Assim, por meio de suas práticas e saberes decolonizados, vozes do nosso campo ainda presentes na escola abrem caminhos para a construção de um

projeto de educação linguística no Brasil que seja potente para enfrentar os interesses macroeconômicos e o pensamento abissal (SANTOS, 2007), possíveis fatores de invisibilização da nossa diversidade nos currículos da educação básica.

### **SILENCIAMENTOS DE OUTRORA: MEMÓRIAS DAS AULAS DE FRANCÊS NA ESCOLA CAETANO DE CAMPOS**

Indagações sobre os últimos anos da presença do francês como disciplina na escola pública impulsionaram nossa investigação acerca das memórias do ensino dessa língua no fim da década de 1960, período que antecede uma reforma da educação básica preconizada pela Lei nº 5692/1971.

Engendrada no contexto da ditadura militar e da hegemonia estadunidense no cenário geopolítico, impôs a redução da carga horária do então ensino secundário e a consequente escolha, entre a maior parte dos gestores escolares, pela oferta apenas da língua inglesa em suas instituições.

Para a delimitação das fontes documentais e dos espaços a serem explorados sobre esse período, foi importante identificar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo possui um equipamento destinado à preservação da memória do ensino público, por meio do qual pesquisadores podem consultar o acervo do Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC) como um modelo de preservação de arquivos para todos os estabelecimentos de ensino estaduais.

Graças ao apoio de uma equipe de historiadores do Centro de Memória e Acervo Histórico (CMAH) daquela Secretaria, foi possível acessar documentos e, principalmente, redes de ex-alunos da escola que vivenciaram experiências de ensino-aprendizagem de francês entre as décadas de 1960 e 1970.

Passamos a lidar, então, com memórias escolares atravessadas pelo contexto da ditadura militar e pelos efeitos de dispositivos legais desse regime, tais como os atos institucionais 1 e 5 (AI-1 e AI-5). Essa tensão foi apontada, por exemplo, no prefácio da professora de português Vilvanita Dourado de Faria Cardoso à obra que a ex-aluna Wilma Schiesari-Legris (2010) dedica às memórias do IECC. No excerto que reproduzimos a seguir, aquela docente refere-se ao peso “dos anos de chumbo” como um todo e dos AI-1 e AI-5, em particular, sobre a vivacidade do estabelecimento escolar:

Ocupando vasto espaço na Praça da República, ergue-se aquele grande edifício neoclássico, a mais importante e mais antiga escola pública de São Paulo, a Escola Normal da Praça, nome que já define sua permanência, sua importância e valor. Pela escadaria ampla, na frente do edifício, entravam os professores, público em geral, visitas importantes – até o comandante do II Exército passou por ali, em tempos em que o País estava às voltas com a opressão militar que culminou com os anos de chumbo de má lembrança (...). Os tempos estavam mudando. Nuvens escuras esboçavam-se nos céus do Brasil. Vieram o AI-1 e o A1-5. O efeito dessas transformações políticas e administrativas refletiu-se também no INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 11).

Vale destacar que tal registro ocorreu em 2010 e foi produzido por uma ex-professora do IECC, fora do contexto de silenciamento ao qual remetem suas memórias. Desse discurso é possível ainda depreender o esboço de um velado movimento de resistência dos estudantes naqueles anos:

Pelas escadas laterais, também amplas, subiam e desciam os alunos: que bons alunos (nem todos!), que davam vida e grandeza ao Colégio. Coisas de alunos: na visita do general, não é que inventaram um jeito de cantar o “Hino à Bandeira” à sua moda, acentuando altíssimo o trecho que pede “LIBERDADE, LIBERDADE, abre as asas sobre nós”? (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 11).

Assim, as lembranças da docente Vilvanita sobre o antigo edifício do IECC trazem à tona a astúcia de jovens ao resistirem, por meio da ênfase à palavra liberdade, ao regime autoritário que impunha o silêncio local, a censura (ORLANDI, 2007, p. 102).

Foi ainda possível compreender os sentidos dessa resistência quando tivemos contato com outros exemplares discursivos sobre o IECC. Além da publicação do livro sobre suas lembranças como ex-aluna do IECC, Wilma Schiesari-Legris se dedica a um blogue de memórias daquele Instituto, no qual generosamente divulgou um convite para que ex-caetanistas também colaborassem com nossa pesquisa, por meio do envio de depoimentos sobre suas aulas de francês de outrora.

Ao referir-se nesse espaço à língua francesa como componente curricular, Wilma nos surpreende com mais um acorde sobre a resistência no colégio, agora relacionada ao uso daquele idioma pelos então estudantes:

Como vocês sabem, no Brasil, essa disciplina foi sacrificada no altar do programa Mec-*Usaid* e pouco a pouco desapareceu dos currículos das escolas públicas de São Paulo, porque o pensamento é um instrumento tipicamente francês e é nesse idioma que encontrávamos os temas de predileção quando discordávamos do regime autoritário ou quando queríamos conhecer assuntos filosóficos em geral... (...) (SCHIESARI-LEGRIS, 2016, s.p.).

Nesse convite, é importante contextualizarmos os acordos assinados, de 1964 a 1976, entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID). Esses documentos, alinhados às imposições da hegemonia econômica estadunidense no cenário posterior à Segunda Guerra Mundial, teriam influenciado, na prática, a reforma educacional brasileira da ditadura militar, por meio da orientação ao tecnicismo e a uma concepção produtivista da educação que se impõe “(...) na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Desse movimento resulta, por exemplo, a Lei nº 5540/1968 sobre a reforma universitária, incluindo a decisão acerca do “Vestibular único”, bem como a Lei nº 5692/71, sobre a reforma de ensino do 1º e 2º graus (equivalentes aos atuais Ensino Fundamental e Médio, respectivamente), por meio da qual foi decretada a mudança do ensino de 12 para 11 anos. Com a ênfase na habilitação profissional em apenas três anos do 2º grau, ocorreu a redução do número de horas de línguas estrangeiras (até então inglês e francês), acirrada pela constituição de um Conselho Federal que poderia deliberar tal oferta como acréscimo, dentro das condições de cada estabelecimento escolar (LEFFA, 1999).

Antes da análise das condições locais, foi massivamente priorizado o ensino do inglês por conta do contexto geopolítico e, especialmente, pelos acordos internacionais em educação firmados com os Estados Unidos durante a ditadura. A respeito desse cenário podemos supor, como resultado de reformas implantadas em pleno estado de exceção e sem o efetivo diálogo entre as categorias da educação, a constituição de uma massa de professores de língua francesa que se viram desempregados ao longo da década de 1970, assumindo, quando possível, aulas de língua portuguesa em colégios diferentes dos que

trabalhavam.

Além de mencionarmos as consequências da Lei nº 5692/1971 sobre a condição de trabalho dos educadores até aquele momento engajados no ensino de francês na escola, é importante explorarmos mais elementos do discurso de Wilma sobre a retirada dessa língua do percurso formativo dos estudantes da educação básica.

No nível do intradiscorso, somos interpelados pelas palavras “sacrificada” e “altar” que, no interdiscorso, produzem sentidos coerentes sobre um tempo de repressão e tortura. Relaciona-se a eles outra representação: a do francês como língua da civilização, das ideias cartesianas, da Filosofia. O pensamento seria, em suma, “instrumento tipicamente francês”.

Após o contato com tal representação de Wilma, recorremos ainda a pesquisas sobre a presença da língua francesa como disciplina entre nós que, no contexto da fundação do Colégio Dom Pedro II em 1837 (Rio de Janeiro - RJ), remetem à memória discursiva do currículo (OLIVEIRA, 2007) e dos manuais escolares (BASTOS, 2008) fundamentados em modelos educacionais da França oitocentista.

Mais recentemente, o trabalho realizado por Felipe Barbosa Dezerto (2017) se apresenta também como fundamental para nos ajudar a compreender as representações que atravessavam o discurso de Wilma no que se refere à relação entre a presença da língua francesa na escola brasileira e a constituição da subjetividade dos jovens em seu tempo de estudante. Ao debruçar-se sobre documentos fundacionais, programas de ensino e livros didáticos de francês que circularam entre 1838 e 1951 também no Colégio Dom Pedro II, o pesquisador aponta o alcance da produção de sentidos daqueles documentos para o processo de disciplinarização do idioma no campo educacional brasileiro, bem como para a construção coletiva de uma ideia de nacionalidade, na qual fossem possíveis a constituição e o reconhecimento de sujeitos nacionais:

Não tomo os programas e livros didáticos somente como elenco de conteúdos. Trata-se de entender os efeitos dos programas e livros, enquanto recortes discursivos, na formação dos contornos do campo disciplinar *francês* no trabalho de constituição de um sujeito específico e os sentidos que vão construindo em torno de questões como valores, cultura, moral, cidadania, conhecimento, democracia, etc. Ou seja, os programas de ensino e livros didáticos são tomados como efeito de linguagem; como algo que constrói representações sociais e identidades coletivas (...). Por essa razão, trabalham não só a constituição de

sujeitos, mas também a construção de sentidos de uma nacionalidade na qual uma coletividade de sujeitos se reconhece como sujeitos nacionais. (DEZERTO, 2017, p. 23).

Tais modelos educacionais e recortes discursivos que ainda perpassam os currículos e delimitam a produção de conhecimento entre nós tendem a naturalizar o pertencimento de nossas práticas e saberes sobre como ensinar e aprender francês (e outras línguas) a uma epistemologia hegemônica que, conforme aponta Boaventura de Sousa Santos (2007), procura tornar inexistentes possibilidades de ver o mundo para além da linha abissal do norte global:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. (SANTOS, 2007, p. 71).

Veremos mais adiante como a permanência desse pensamento abissal ainda se faz presente em nossos currículos, por meio da supressão da diversidade linguística na escola e da naturalização do inglês como “língua franca e mundial” (BRASIL, 2018), processos vinculados aos interesses do setor privado internacional que recaem sobre a educação pública (FREITAS, 2018).

Por ora, vale mencionar que, embora parte do discurso de Wilma na ocasião da solicitação de depoimentos para nossa pesquisa seja atravessado por representações sobre a relevância da França na produção do conhecimento ocidental, não poderia deixar de mencionar a percepção da escritora sobre outros modos de experimentar naquele tempo a língua francesa.

Em seu livro, Schiesari-Legrí (2010) nos leva a conhecer, por meio das memórias

do seu tempo de aluna bem ou (mal) comportada<sup>3</sup>, a diversidade de povos e culturas que já caracterizava a cidade de São Paulo durante a sua juventude. As lembranças sobre o estudo da língua com os vizinhos norte-africanos ilustram possibilidades de ouvir e falar a língua para além da linha abissal entre a realidade da população paulistana e a vida escolar no IECC, espaço onde apenas uma variedade do francês seria reputada, por meio do uso de livros didáticos europeus, cujas lições eram cobradas sob rígida avaliação:

As lições deveriam ser sabidas na ponta da língua, e não havia desculpa que colasse: dona Ernestina não cedia. E, como se não bastasse o ano letivo, a professora passava lição para as férias. Felizmente havia uma francesa *pied-noire*<sup>4</sup> da Argélia que era minha vizinha e outra *pied-noire* do Egito que morava no prédio das americanas. Sem elas, teria sido impossível fazer os deveres. Havia, claro, a Aliança Francesa, na rua General Jardim, praticamente do lado de casa, mas as mensalidades eram caras para quem não tinha mais o pai para financiar os estudos; então, a Kathy e eu aprendímos o francês com acento norte-africano, preparando cuscuz argelino ou na fumaça de narguilé do seu Jacques e do Gigi, o marido e o filho de dona Therèse. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 118).

Vale ressaltar nesse excerto a menção de Wilma à Aliança Francesa como espaço que lhe era fisicamente tão próximo e, ao mesmo tempo, inatingível devido às altas mensalidades não compatíveis com a condição socioeconômica de sua família. Eis um aspecto da linha abissal, segregando, mesmo fora do território europeu, os jovens que podem ou não ter acesso aos espaços e ao conhecimento produzido por suas instituições.

Quanto ao IECC, nos programas e livros franceses utilizados nas aulas<sup>5</sup>, recortes discursivos de uma constituição prevista para os aprendentes daquela língua, tampouco eram considerados os falares africanos do francês que também estavam ali, invisibilizados pelo pensamento abissal europeu. Uma adolescente foi capaz de torná-lo visível por meio de suas escolhas quando estudante e, mais tarde, por meio de suas memórias.

Retomando ainda aquele discurso no blogue da ex-caetanista sobre a importância da língua francesa para a difusão de um pensamento que se pretendia tipicamente francês, é importante destacar que tal representação logo se desloca para caracterizar o uso do

<sup>3</sup> Referência ao subtítulo da obra de Wilma Schiesari-Legris (2010).

<sup>4</sup> A autora apresenta a seguinte nota a essa expressão: “Franceses com origem nas antigas colônias da África” (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 118).

<sup>5</sup> Depoimentos recebidos de ex-caetanistas apontam a circulação na escola do livro *Le français par la méthode directe*, de Robin, C e Bergeaud, C., e do célebre *Cours de langue et de civilisation françaises*, de G. Mauger.

idioma na escola como estratégia de resistência e oposição ao regime autoritário. Justamente para que não fossem imolados nos porões clandestinos da ditadura, os alunos do IECC possivelmente contavam com a memória daquela representação acerca da cultura francesa, para enganar os representantes das forças repressivas que estavam, em todos os lugares, prontos para levar ao “sacrifício” corpos com ideias opostas às do regime – desde que difundidas em português, como é possível supor.

Desse modo, sons da língua francesa, se não salvaram a vida de muitos desses alunos, ao menos permitiram que acordes, tais como os da liberdade no Hino à Bandeira, soassem como resistência em meio ao silêncio da censura. Para além de figurar como o exemplo da constituição eurocentrada de nosso modelo educacional, enquanto esteve presente como disciplina escolar, o idioma trouxe para a escola formas distintas de dizer o que era, então, censurado.

O material recebido após aquele eloquente apelo de Wilma Schiesari-Legris em seu blogue pode ainda ser confrontado a atas de reuniões pedagógicas, únicos registros que obtivemos para representar o discurso sobre as aulas de francês do IECC sob a perspectiva docente. Graças às referências em depoimentos dos ex-caetanistas, foi possível identificar, naquelas atas, pronunciamentos pela cadeira de francês a partir do lugar de fala da docente Iracema Rosa dos Santos, conhecida por eles como dona Boquinha<sup>6</sup>.

Mais uma vez, temos a expressão de protagonistas do IECC fora da censura. A voz da professora Iracema lamentavelmente não pode ser ouvida em outro contexto e a alcunha dona Boquinha, para além das razões apresentadas nos depoimentos recebidos, representou para nós a metáfora de um tempo de silenciamentos. Das vinte e duas atas de reuniões pedagógicas do IECC que lemos, transcrevemos e analisamos, em apenas cinco delas, flagramos o registro da participação da docente, seja por meio da transposição de sua fala ou de sua assinatura ao final do documento.

Vislumbramos, na reescrita de seu discurso, efeitos da precarização do ensino durante a ditadura militar (GOMES, 2017) que foram sentidas pelos professores de línguas estrangeiras, particularmente os de francês, até o momento da descontinuidade de seu trabalho nas escolas. É o que se nota em ata de 6 de outubro de 1967, quando dona

<sup>6</sup> Depoimentos coletados remetiam à memória afetiva dessa alcunha: “Iracema Rosa dos Santos, apelidada ‘Boquinha’, professora severa, gostávamos de imitar sua boca e seu sotaque”.

Boquinha se manifesta sobre o aproveitamento em francês de uma sala superlotada de estudantes, uma parte deles novatos no IECC e matriculados no então Curso Clássico, uma modalidade de Ensino Médio voltada a estudantes aspirantes a cursos de ensino superior da área de Humanidades:

A Profa. Iracema pede a palavra para expor a situação do Clássico. Recebeu uma classe completamente sem base e com 54 alunos. Não sabe de onde vieram estes alunos, nem como foram recebidos na escola, pois não sabem nada. Abdicou da matéria do clássico para dar matéria da 3<sup>a</sup> série. Procurou solucionar a falha de todos os modos e mesmo assim possui baixa aprovação (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS, 1967, s.p.).

A discussão sobre as condições de trabalho na escola se vincula à necessidade de recursos que, antes desse momento de precarização da educação pública, teriam sido supostamente garantidos. Em 09 de abril de 1968, por exemplo, salta aos nossos olhos a sugestão da coordenação sobre a possibilidade de visita à escola de Formação de Oficiais da Força Pública, para que os professores de idiomas conhecessem uma instituição modelo no uso do método audiovisual:

O professor Grisi sugere para a reunião seguinte que se discuta a coordenação do ensino de línguas e oferece-se para (...) acompanhar os professores a uma visita à Escola de Formação de Oficiais da Força Pública, dirigida pelo professor Luís Gonzaga de Freitas, escola que conta com modernos recursos didáticos, como o método audiovisual e outras atualidades (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS, 1968, s.p.).

No contexto da ditadura militar, não seria por acaso ter a escola de Oficiais como representante de um exemplo a ser seguido. As imediatas reações à sugestão do professor Grisi são, para nós, o termômetro de um possível desconforto que ela teria gerado:

A professora Iracema Rosa dos Santos lembra que o Instituto já possuía uma sala de línguas para a qual muito se empenhara. Professor Laurindo acrescenta que houve em nossa Escola um laboratório muito bem montado e sistematicamente todas essas melhorias foram destruídas. Professor Grisi insiste na discussão do problema de ordem pedagógica relativo a línguas (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS, 1968, s.p.).

A posição da professora Iracema e do professor Laurindo sugerem que certas representações sobre soluções para o desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem não se sobreponham a um problema estruturante. Se havia um laboratório que, como a escola pública, foi sucateado durante a ditadura, por que vamos procurar superar esse fato e apreciar os modernos recursos didáticos de uma escola das forças que representam esse regime?

Em contexto mais recente, poderíamos imaginar cenas semelhantes e igualmente contraditórias em comunidades escolares que, do dia para a noite, foram instadas a aderir ao Projeto Nacional das Escolas Cívico-Militares, imposto pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 2015, de 20 de novembro de 2019. Como serão interpelados as/os educadoras/es sobre suas práticas nesse modelo que, em parceria com o Ministério da Defesa, apresenta-se como “(...) um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação da escola e apoio dos militares”<sup>7</sup>

Os efeitos desse projeto sobre a educação brasileira, inserido em conjuntura já marcada pela ameaça iminente de censura decorrente do PL Escola sem Partido e do utilitarismo neoliberal da BNCC, devem ser investigados por nós em outra ocasião, especialmente no que diz respeito aos programas e às experiências de ensino-aprendizagem de línguas nas instituições participantes.

No caso do IECC, para além da cobrança sobre o descuido de um laboratório de línguas que teria agregado os tão aclamados recursos audiovisuais, o melhor sentido que ousamos ler da participação da professora de francês é a sua resposta negativa para a possibilidade de visita à escola de Oficiais. Trata-se, enfim, de um “não” impronunciável no silêncio local, mas que, como a liberdade destacada no hino e no uso do francês para os assuntos censurados, ecoa nas atas lidas e nas memórias vivas dos sujeitos que delas, de alguma forma, participaram.

## SILENCIAMENTOS DE AGORA: ENFRENTAMENTO DO (PERMANENTE) RETROCESSO

Enquanto nos ocupávamos da apreciação desses discursos de resistência produzidos

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#o-programa>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

em meio a um período de censura aberta e às vésperas de uma reforma educacional que limitaria ainda mais os saberes presentes no currículo escolar brasileiro, outro tempo de retrocessos também nos conduzia, como pesquisadoras/es e educadoras/es, ao enfrentamento de novos silenciamentos na educação básica, particularmente no campo do ensino-aprendizagem de línguas na escola.

A reflexão que então partira da promulgação da Lei nº 5692/1971 se conectava ao momento mesmo de realização da pesquisa sobre as memórias do IECC, a saber, o ano de 2016, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/1996) completava vinte anos de sua publicação.

A constatação era de que aquela visão produtivista sobre a educação legada do regime militar ainda se fazia presente (SAVIANI, 2008, p. 297) e, mesmo após duas décadas da promulgação da LDB, um marco importante do período democrático brasileiro, não teria sido consolidado um projeto nacional de políticas linguísticas, voltadas, de fato, a “(...) uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino de língua (s)” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73).

Desse modo, a expedição da MP nº 746/2016 que, dentre outros retrocessos, apresentava nominalmente a previsão apenas do inglês como língua estrangeira para os currículos da educação básica, minava entre educadores e estudantes a única possibilidade legada da LDB – e ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – de garantirem a diversidade linguística nas comunidades escolares, por meio da escolha sobre qual idioma ensinar e aprender pautada nas características sociais, culturais e históricas da sua região (MEC, 2000, p. 27).

A partir de então, debruçamo-nos sobre essa condição das línguas, para além daquele momento de transição da história do francês como componente curricular do qual foram protagonistas os ex-caetanistas e a professora Iracema. Desse modo, voltamos o olhar às limitações legais e ao fomento incipiente de políticas linguísticas que, dentre tantos outros aspectos historicamente negligenciados na educação do país, estão inseridos em contexto de permanentes ciclos de reformas educacionais.

Tais movimentos cíclicos pouco pareciam levar em conta o fato de ser o Brasil um território plurilíngue, primeiro pelas línguas autóctones e, depois, pelas alóctones herdadas

de fluxos migratórios. Nesse contexto é importante reiterar que, já de início, nossa colonização por Portugal, além de violentar as terras, os corpos, a liberdade e a história de povos indígenas e africanos, provocou o um verdadeiro glotocídio:

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas (...). (OLIVEIRA, 2009, p. 20).

Verificamos, por meio dessas ações homogeneizadoras permanentemente impostas em nossa história marcada por violência, preconceito, desrespeito e exclusão social do povo negro e das comunidades indígenas, a tentativa de apagamento de seus legados linguísticos, literários, históricos e artísticos.

Vislumbraram-se possibilidades de ruptura nesse processo de mais de 500 anos de silenciamento, por meio das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008) que modificaram a LDB para tornar obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, sobretudo a partir das áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996). Dentre tantas reflexões que poderiam ocorrer em sala de aula por meio dessas conquistas, deveria figurar a importância do plurilinguismo indígena e africano para a constituição da nossa identidade cultural.

Tratar do legado das culturas afro-brasileiras e indígena implica oferecer oportunidades de formação de professores nesse campo, de modo afazê-los transcender a visão eurocêntrica e a moral judaico-cristã impostas historicamente sobre nossos currículos, mesmo que discursivamente a educação e o Estado sejam laicos e respeitem a diversidade de nossa constituição como povo. Tais incongruências abrem espaços para propostas como a preconizada pelo projeto Escola sem Partido que, por meio do cerceamento sobre o que deve ou não ser ensinado na escola, também inviabiliza a implementação de políticas educacionais, tais como a educação para as relações étnico-raciais.

Ao que aqui me proponho neste momento, além de destacar a importância de tais reflexões para o campo educacional brasileiro, seria oportuno apontar o lugar delas ao lado das discussões sobre o plurilinguismo e a educação intercultural no cenário pós-LDB. A partir desse marco legal, a língua estrangeira seria um componente obrigatório da parte diversificada do currículo, escolhida, como já apontamos aqui, pela comunidade escolar, de acordo com as características locais. Desse modo, passa a ser oferecida, desde a antiga 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (6º ano, em nossos dias), ao menos uma língua estrangeira moderna. No Ensino Médio, um idioma deveria ser obrigatório e um segundo, em caráter optativo, também poderia ser oferecido segundo a realidade da instituição.

Na prática, apenas em 2005 foi promulgada a Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), conhecida como lei do espanhol, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino desse idioma no Ensino Médio, bem como sobre a oferta facultativa no Ensino Fundamental II. Passados dez anos, mal foi possível perceber as ressonâncias das novas experiências que os estudantes e educadores na escola tiveram oportunidade de vivenciar nessa língua, e outro recuo nos recolocou exatamente em meio a um novo ciclo de retrocessos.

Tratava-se de uma reforma preconizada por um projeto de poder que alteraria significativamente a LDB 9394 (BRASIL, 1996), não só quanto ao currículo do Ensino Médio, mas também quanto aos interesses sobre o financiamento da educação no Brasil. Em seu bojo, a MP nº 746/2016 traria, além de supressões quanto às disciplinas e às exigências na formação de professores, pressões sobre o financiamento da educação:

Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. (FERRETI; SILVA, 2017, p.386).

A esse respeito, Luiz Carlos de Freitas (2018) alerta acerca dos interesses supranacionais do capital financeiro rentista que aspira à implantação de um sistema de responsabilização (*accountability*), ou seja, um mecanismo de prestação de contas para

justificar o permanente questionamento sobre o volume de investimento público em educação no Brasil, do qual o mercado neoliberal deseja apropriar-se.

A serviço desses anseios já estavam, desde a década de 1990, as forças políticas de centro-direita que colocavam na ordem do dia a discussão conjugada de “referências nacionais curriculares” e de processos de avaliação em larga escala no campo educacional. Vislumbraram, portanto, por meio da publicação dos PCN e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as fontes para a possível implantação de um mecanismo de mensuração de resultados que indicaria para grupos empresariais e possíveis “provedores privados de educação” o *vetor de privatização* nas redes públicas (FREITAS, 2018, p. 77).

Nos últimos anos, esse projeto toma fôlego aqui e alhures sob a alcunha de bases nacionais curriculares, “(...) no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) (...), atropelando a diversidade e os Estados nacionais (...)” (FREITAS, 2018, p. 11-12).

Tais interesses ampliam o alcance de seus tentáculos no Brasil com a promulgação da MP nº 746/2016, por meio da qual verificamos a insistência sobre a adequação do Ensino Médio a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, na prática, só seria aprovada em dezembro de 2018.

Quando este documento é publicado, apresenta, no plano de seu conteúdo, além da oferta de um currículo mínimo comum em língua portuguesa e matemática ao longo dos três anos daquela etapa, a intenção de estabelecer itinerários formativos sob o pretexto de promover flexibilidade e descentralização das disciplinas nos currículos (MEC, 2018, p.471).

No que diz respeito especificamente à presença das línguas estrangeiras na BNCC, de acordo também com a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) e as consequentes alterações na LDB 9394 (BRASIL, 1996), apenas o inglês se apresenta como componente curricular nominalmente previsto para os últimos anos do Ensino Fundamental II e de todo o Ensino Médio. Trazendo para a discussão sobre esse idioma as alcunhas de “língua mundial” e “língua franca”, o documento aponta, dentre as possibilidades as quais julgam benéficas aos estudantes mediante tal restrição, a aproximação com outros povos e culturas, desde que isso ocorra, paradoxalmente, apenas por meio do uso da língua inglesa:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, (...) abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (MEC, 2018, p. 476).

Embora tais afirmações tenham sido registradas em documento recente, não se relacionam a reflexões acerca dessa centralidade supostamente indiscutível do inglês no contexto mundial. Trago à baila, por exemplo, as considerações de Jean-Louis Calvet (2013) que, ao identificar um modelo gravitacional no sistema de bilinguismos dos povos, retoma o sentido próprio do termo ecologia e o desloca para a abordagem sobre a situação mundial das línguas, a fim de delimitar os níveis de análise nesse campo.

Ao desenvolver seus questionamentos sobre a variabilidade das necessidades e das funções linguísticas que cada situação exige de diferentes grupos de indivíduos, Calvet afirma ser impossível a imposição de uma lei geral que determinasse qual idioma deveria ser priorizado por essas comunidades em suas interações. Nesse sentido, considera que seja um direito dos cidadãos o reconhecimento de três tipos de línguas: uma internacional, para as relações exteriores; a do Estado, para inserção na vida pública; a gregária, que pode ser uma variedade da língua do Estado ou uma língua diferente, como o quéchua no Peru (CALVET, 2013, p.120).

Quanto ao primeiro *status*, alerta-nos que, embora o inglês ocupe o lugar de “(...) língua global do momento, resultado da mundialização” (CALVET, 2013, p.120), escolhas como o uso do francês, do espanhol ou do português durante missões diplomáticas nas quais se encontram falantes de línguas românicas, poderiam, além de fortalecer a aproximação entre países distintos, reiterar possibilidades de uso desses idiomas em situação de intercompreensão (CALVET, 2013, p. 129).

A propósito, Lívia Miranda-Paulo (2018) define a Intercompreensão entre línguas aparentadas em cenário no qual o campo da didática das línguas é impelido a apropriar-se das mudanças do que a pesquisadora denomina “época interconectada”. Na base dessas mudanças, estaria a perspectiva plurilíngue, por meio da qual

(...) os repertórios podem e devem ser acionados, mobilizados e enriquecidos nas diversas situações de uso e aprendizagem das línguas, materna e/ou estrangeira. Neste contexto, (...) a IC opera pelo viés da (re) descoberta e valorização das capacidades dos aprendentes em direção à construção da sua autonomia de aprendizagem. O ponto de partida são os conhecimentos, primeiro os da língua materna, mas também de outras com as quais os sujeitos já tenham tido contato. Tais saberes prévios (os repertórios) são usados como portal para compreender não uma ou duas, mas toda uma família de línguas, sempre explorando as semelhanças entre elas. (MIRANDA-PAULO, 2018, p. 22).

Na contramão desses princípios e a despeito de pesquisas e de publicações que já têm sido realizadas entre nós sobre leitura plurilíngue no contexto da Educação Básica (CAROLA, 2015; OLIVEIRA; MARTINS, 2017), a presença hegemônica de um idioma hipercentral na escola brasileira se perpetua ao longo do tempo e é ciclicamente legitimada como óbvia em textos oficiais mais recentes, tal como o da BNCC, em parte aqui já destacado.

Além de reconhecermos nesses documentos discursos atravessados por interesses econômicos e políticos dos Estados Unidos que, como vimos entre as memórias do IECC, estão na base das reformas educacionais brasileiras da ditadura militar, constatamos que tal hegemonia, se não for problematizada desde a formação de educadores do campo de línguas, pode perpetuar um currículo permanentemente colonizado, suscetível a cerceamentos e a silenciamentos.

A consciência de que ocupam um espaço nesse território constituído por interesses, disputas e vigilância permanentes tem fomentado entre professores de língua inglesa discursos e práticas de existência e resistência nos currículos. Trata-se de educadores que problematizam seu trabalho, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação linguística em perspectiva crítica e decolonial, como o faz Fernando da Silva Pardo (2019), pesquisador e professor de inglês em escola pública:

Defendo que, por seu caráter e alcance transnacional e transcultural, a língua inglesa tem o potencial de subverter seu papel meramente utilitário no currículo das escolas e universidades de forma que atue, por meio do contato com a diferença e com o outro, como elemento catalisador para o desenvolvimento do pensamento crítico, da tolerância, da autonomia e do protagonismo do aluno. Alguns caminhos para a decolonialidade no ensino de línguas no Brasil e para a construção do

conhecimento corporificado passam necessariamente por um posicionamento crítico em relação aos objetivos do ensino do idioma. (PARDO, 2019, p. 219).

É dessa forma que se resiste enquanto não participamos da constituição e tampouco da implementação de uma base curricular projetada para atender os interesses externos sobre nossos sistemas de ensino.

Vale ressaltar que essas disputas se inserem já em contexto no qual a chamada lei do espanhol está revogada pelo dispositivo nº 13.415/2017. Embora o idioma ainda figure na LDB (BRASIL, 1996) como preferencial dentre as opções que podem ser feitas quando da escolha de outra língua na parte diversificada do currículo do Ensino Médio, não encontramos nenhuma menção a essa possibilidade na BNCC.

Desse modo, se as leis, as reformas educacionais e os documentos orientadores não nos dão *base* para a implementação de uma política linguística pautada na diversidade, não parece haver outra possibilidade de resistirmos nesses cenários de permanentes retrocessos que não seja pela via da decolonização dos saberes nas escolas onde ainda não foram silenciados todos os professores de línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de descoberta e a implicação da nossa pesquisa entre memórias e silenciamentos relacionados à presença ou à ausência do francês como disciplina nas décadas de 1960 e 1970 constituíram o *leitmotiv* para instigar discussão mais ampla acerca de políticas que incidem sobre o lugar das línguas no campo educacional brasileiro.

O cenário de outrora, que procuramos inicialmente perscrutar por meio das memórias e dos documentos do IECC, situa-se às vésperas do ocaso da língua francesa como componente curricular na escola pública. Após a publicação da Lei nº 5692/1971, a limitação do tempo e do conteúdo para o desenvolvimento dos currículos retirou progressivamente aquele idioma das salas de aula.

As lembranças de ex-alunos em meio às quais flagramos o uso da língua francesa no IECC como estratégia para abordar na escola, por exemplo, assuntos não permitidos pela ditadura militar atestam que o envolvimento de nossa área na diversificação dos currículos pode também ser combatido por regimes de exceção. A pluralidade de ideias,

que por meio do ensino de línguas é possível fazer circular, permitiriam ao campo democrático a organização da resistência indesejada em tempos de censura e de silenciamento.

A despeito da astúcia dos alunos, faltaram-nos das décadas de 1960 e de 1970 as vozes de ex-professores de francês daquele Instituto, representantes de uma categoria profissional mais ampla que, em ciclos de retrocesso, é apresentada como o primeiro inimigo a ser combatido<sup>8</sup>.

Não foi possível conhecer a esse respeito o ponto de vista de uma personagem importante daquele cenário que poderia nos ajudar a compreender, por meio de seu trabalho de memória, qual era a situação dos docentes de francês antes e depois da reforma educacional deflagrada por aquela Lei nº 5692/1971. Podemos julgar contundente a voz de Dona Iracema Rosa dos Santos, Dona Boquinha, que conhecemos apenas por meio da transposição de sua fala em atas de reuniões pedagógicas às quais tivemos acesso.

Ao nos encontrarmos todos e todas os/as educadores/es novamente em tempos de reformas e políticas de silenciamento de nossos discursos e de vigilância de nossas existências, resistir implicará mais que aguardar um período de bonança para a constituição de políticas que garantam a diversidade linguística nos currículos.

A resistência se faz todos os dias por meio de práticas e vozes decoloniais dos que ainda podem falar (em inglês ou em espanhol). Esse modo de re(existir) será, de fato, a base para uma política linguística sustentável que represente a diversidade dos saberes que nosso povo tem e ainda pode ter por meio do ensino de línguas a partir da escola pública.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. S. *Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira: memória, visibilidade e resistência*. 301f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BASTOS, M. H. C. Manuais Escolares Franceses no Imperial Colégio Dom Pedro II (1856-1892). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 39-58, set. /dez., 2008.

<sup>8</sup> Referência ao intitulado projeto “Escola sem partido” já descrito alhures (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, 2019).

BRASIL. *Lei nº 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)> Acesso em 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei

nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>

Acesso em: 30 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2018. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versao-final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao-final_site.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais Curriculares* (Ensino Médio). Brasília-DF, 2000.

CALVET, L-J. Mundialização, línguas e políticas linguísticas: a vertente linguística da mundialização. In: BARROS, M. L. J. D. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. *Recherches en didactique des langues étrangères – Thèmes majeurs. Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas.* – Ed. Bilíngue. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, p. 113-129, 2013.

CAROLA, C. H. *Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo*. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DEZERTO, F. B. *Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade*. Niterói: Eduff, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr. / jun., 2017.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, T. B. *Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971*. Senado notícias, Brasília-DF, 03 mar. 2017. Disponível em:  
<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>> Acesso em: 31 jul. 2020.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. *Ata de reunião Pedagógica*. São Paulo, 06 out. 1967.

\_\_\_\_\_. *Ata de reunião Pedagógica*. São Paulo, 09 abr. 1968.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Contexturas - APIESP*, São Paulo, n. 4, s.p., 1999.

MIRANDA-PAULO, L. *A intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas*. 2018. 469 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, J. M. F. de; MARTINS, A. M. *Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa*. Natal: IFRN, 2017. E-Book (80p.). Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/971>> Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência. *Synergies Brésil*, n.7, p.19-26, 2009.

OLIVEIRA, S. S. A presença da disciplina escolar língua francesa na legislação. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7, *Anais VII Jornada do HISTEDBR*, Campo Grande 2007.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1422>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas-SP: Pontes Editores, p. 73-82, 2014.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71- 94, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez., 2008.

SCHIESARI-LEGRIS, W. *Caetano de Campos*: memórias de uma aluna bem (e mal) comportada. São Paulo: Luna Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. *Blogue Caetano de Campos*. Paris, 26 abr. 2016. Disponível em: <<https://ieccmemorias.wordpress.com/2016/04/26/marcella-santos-abreu-precisa-do-seu-depoimento/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Recebido em: 30 abr. 2020.  
Aceito em: 05 out. 2020.