

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E  
EDUCAÇÃO - PPGCE

**BRENDA GONÇALVES DE RESENDE**

**MAPEAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES NO BRASIL:  
POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA NOVA TECNOLOGIA SOCIAL**

UBERLÂNDIA, 2023

BRENDA GONÇALVES DE RESENDE

**MAPEAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES NO BRASIL:  
POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA NOVA TECNOLOGIA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos.

UBERLÂNDIA, 2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R433 Resende, Brenda Gonçalves de, 1994-  
2023 Mapeamento de escolas públicas bilíngues no Brasil:  
[recurso eletrônico] : potencialidades e limites de uma  
nova Tecnologia Social / Brenda Gonçalves de Resende. -  
2023.

Orientadora: Vanessa Matos dos Santos.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e  
Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.611>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Vanessa Matos dos, 1981-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III.  
Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Tecnologia, Comunicação e Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, número 10/2023/159, PPGCE				
Data:	Dezesseis de outubro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[15:48]
Matrícula do Discente:	12122TCE002				
Nome do Discente:	Brenda Gonçalves de Resende				
Título do Trabalho:	Mapeamento de escolas públicas bilíngues no Brasil: potencialidades e limites de uma nova tecnologia social				
Área de concentração:	Tecnologia, Comunicação e Educação				
Linha de pesquisa:	Mídias, Educação e Comunicação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Educação, Tecnologia e Comunicação: articulações entre saberes e estudo do impacto das estratégias pedagógicas e midiáticas utilizadas pela UFU durante o período de aulas remotas				

Reuniu-se no Sala 135 bloco 1G, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Comunicação e Educação, assim composta: Professores Doutores: Priscila Alvarenga Cardoso orientadora da candidata - UFU; Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa - Uni-FACEF; Vanessa Matos dos Santos - UFU a orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Matos dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

---



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/10/2023, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Alvarenga Cardoso, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/10/2023, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa, Usuário Externo**, em 27/10/2023, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4842269** e o código CRC **EE7DA224**.

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, Sirlene Gonçalves, cujo amor inabalável sempre me amparou, guiou e motivou a ocupar lugares que, muitas vezes, ela própria não pôde habitar. À senhora, mais do que agradecer, dedico essa conquista.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos, que me conduziu com destreza ao longo deste mestrado, iluminando o meu caminho com o seu conhecimento, experiência e otimismo.

Aos meus amigos, Izabela e Welber, que, além de me indicarem o PPGCE, me acolheram em Uberlândia como família e me ajudaram infinitas vezes a pensar em novas possibilidades para a minha pesquisa.

Ao meu amigo Ray, por ter me auxiliado com tantas demandas desse estudo, e cujo ombro amigo sustentou-me nos momentos em que a sanidade parecia vacilar.

Ao meu amigo e colega de mestrado, Felipe, cujo amparo, inteligência e doçura tornaram a minha jornada mais leve.

À minha amiga, Rayana, que mesmo à distância sempre esteve disposta a me ouvir e incentivar.

Agradeço, principalmente, ao meu noivo e companheiro de mestrado, Túlio Machado, que sempre me levou pela mão quando a ansiedade teimava em me paralisar. Nenhuma palavra do mundo pode expressar o quanto sou grata pelo seu amor, paciência, dedicação e lucidez que foram meu porto seguro em meio ao caos.

Por último, a todos aqueles que aqui não foram citados, mas que contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional: poder contar com tantas pessoas incríveis ao meu lado é, com certeza, o motivo pelo qual hoje eu posso agradecer. Muito obrigada!

## RESUMO

Vivemos atualmente um crescimento da oferta de educação bilíngue nas instituições de ensino da rede privada no Brasil. Contudo, ainda que não seja uma política pública amplamente difundida, emergem nos últimos anos também escolas públicas bilíngues de escolha no contexto brasileiro. Por se tratar de uma temática pouco abordada, esta dissertação surge a fim de identificar, localizar e mapear essas escolas. De natureza exploratória e descritiva, a pesquisa buscou identificar, localizar e mapear essas instituições. Os dados foram coletados por meio da Lei de Acesso à Informação e a análise envolveu uma abordagem quali-quantitativa. Os resultados revelaram a existência de 93 escolas públicas bilíngues no Brasil, distribuídas nos estados do Amazonas, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Além disso, a análise qualitativa apontou que essas escolas representam manifestações concretas de Tecnologia Social no país. Este estudo contribui para a compreensão desse fenômeno em crescimento e abre caminho para futuras investigações e o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e emancipadoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas Públicas Bilíngues de Escolha. Educação Bilíngue. Escolas Públicas. Tecnologia Social. Políticas Educacionais.

## **ABSTRACT**

We are currently experiencing a growth in the offering of bilingual education within private educational institutions in Brazil. However, even though it is not widely spread as a public policy, bilingual public schools of choice have also emerged in the Brazilian context in recent years. Due to being a scarcely addressed topic, this dissertation arises to identify, locate, and map these schools. With an exploratory and descriptive nature, the research aimed to identify, locate, and map these institutions. Data was collected through the Access to Information Act, and the analysis involved a qualitative-quantitative approach. The results revealed the existence of 93 bilingual public schools in Brazil, spread across the states of Amazonas, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio de Janeiro, and Santa Catarina. Additionally, the qualitative analysis indicated that these schools represent concrete manifestations of Social Technology in the country. This study contributes to understanding this growing phenomenon and lays the groundwork for future investigations and the development of more inclusive and empowering educational policies.

**KEYWORDS:** Public Bilingual Schools of Choice. Bilingual Education. Public Schools. Social Technology. Educational Policies.

## RESUMEN

Actualmente estamos experimentando un crecimiento en la oferta de educación bilingüe en las instituciones educativas privadas en Brasil. Sin embargo, aunque no esté ampliamente difundida como política pública, en los últimos años también han emergido escuelas públicas bilingües de elección en el contexto brasileño. Debido a que es un tema poco abordado, esta disertación surge para identificar, localizar y mapear estas escuelas. Con un enfoque exploratorio y descriptivo, la investigación buscó identificar, localizar y mapear estas instituciones. Los datos se recopilaron a través de la Ley de Acceso a la Información y el análisis involucró un enfoque cuali-cuantitativo. Los resultados revelaron la existencia de 93 escuelas públicas bilingües en Brasil, distribuidas en los estados de Amazonas, Tocantins, Maranhão, Paraíba, Distrito Federal, Minas Gerais, Río de Janeiro y Santa Catarina. Además, el análisis cualitativo señaló que estas escuelas representan manifestaciones concretas de Tecnología Social en el país. Este estudio contribuye a la comprensión de este fenómeno en crecimiento y allana el camino para futuras investigaciones y el desarrollo de políticas educativas más inclusivas y emancipadoras.

**PALABRAS CLAVE:** Escuelas Públicas Bilingües de Elección. Educación Bilingüe. Escuelas Públicas. Tecnología Social. Políticas Educativas.

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

<b>Quadro 1</b> - Valores de referência de testes de proficiência.....	32
<b>Quadro 2</b> - Percentual valor testes de proficiência em relação ao salário mínimo.....	32
<b>Quadro 3</b> - Modalidades de Adequação Sociotécnica.....	39
<b>Quadro 4</b> - Caracterização Tecnociência Solidária.....	42
<b>Quadro 5</b> - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Estado do Amazonas	56
<b>Quadro 6</b> - Descrição Ideb da rede pública de ensino do Estado do Amazonas.....	56
<b>Quadro 7</b> - Descrição Escola Bilíngue Pública de Escolha no Estado do Tocantins.....	57
<b>Quadro 8</b> - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Estado do Maranhão	57
<b>Quadro 9</b> - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Estado da Paraíba....	57
<b>Quadro 10</b> - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Distrito Federal.....	58
<b>Quadro 11</b> - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Estado do Rio de Janeiro.....	59
<b>Quadro 12</b> - Descrição Ideb da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.....	60
<b>Quadro 13</b> - Descrição Escola Pública Bilíngue de Escolha no Estado de Minas Gerais.....	61
<b>Quadro 14</b> - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Estado de Santa Catarina.....	61
<b>Quadro 15</b> - Descrição Ideb da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina...	62
<b>Quadro 16</b> - Média Ideb das EPBE e da rede pública do Brasil por etapa de ensino...	62
<b>Gráfico 1</b> - Escolas Públicas Bilíngues de Escolha por Estado e Região do Brasil.....	55
<b>Gráfico 2</b> - Comparação Ideb das EPBE e da rede pública do Brasil por etapa de ensino.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF - Ensino Fundamental - Anos Finais  
AI - Ensino Fundamental - Anos Iniciais  
AST - Adequação Sociotécnica  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEFR - *Common European Framework of Reference for Languages*  
CETI - Coordenação de Educação em Tempo Integral  
CLIL - *Content and Language Integrated Learning*  
CME - Conselho Municipal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade  
DAL - Dispositivo de Aquisição de Linguagem  
DELE - *Diploma de Español como Lengua Extranjera*  
DELFB - *Diplôme d'Études en Langue Française*  
DEPPE - Departamento de Políticas e Programas Educacionais  
EAI - Escritório de Assuntos Internacionais  
EBCI - Escolas Brasileiras com Currículo Internacional  
ECHELA - Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional  
ECTS - Estudos sobre Ciência Tecnologia e Sociedade  
EI - Educação Infantil  
EM - Ensino Médio  
EPBE - Escola(s) Pública(s) Bilíngue(s) de Escolha  
GEAPLA - Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Línguas Estrangeiras e Arte-Educação  
GER - Gerência de Ensino Regular  
GU - Gramática Universal  
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LA - Língua Adicional  
LAI - Lei de Acesso à Informação  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LM - Língua Materna  
MEC - Ministério da Educação  
P&D - Pesquisa e Desenvolvimento  
PCA - Professores Coordenadores de Área de Conhecimento  
PEBI - Programa Bilíngue Intercultural  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROET - Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral  
PTTA - Programa de Transferência de Tecnologias Apropriadas  
Sadeam - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas  
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
TA - Tecnologia Apropriada  
TC - Tecnologia Convencional  
TI - Tecnologia Intermediária  
TS - Tecnologia Social  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1 MEMORIAL.....	9
1.2 DELINEAMENTO DA PROPOSTA.....	13
<b>2 EMBASAMENTO TEÓRICO: LINGUAGEM, BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....</b>	<b>15</b>
2.1 LINGUAGEM.....	15
2.2 BILINGUISMO.....	20
2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	24
<b>3 RECORTES HISTÓRICOS: EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>26</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO.....	26
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE.....	28
<b>3.2.1 Projeto de Resolução - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.2 Formação de professores.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2.3 Avaliação.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2.4 Diretrizes de prazos.....</b>	<b>33</b>
<b>4 TECNOLOGIA SOCIAL E BILINGUISMO.....</b>	<b>34</b>
4.1 TECNOLOGIA SOCIAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL PASSÍVEL DE ADEQUAÇÃO SOCIOTÉCNICA.....	37
4.2 TECNOLOGIA SOCIAL COMO ARTICULAÇÃO DE PROGRAMAS E ARTEFATOS VOLTADOS PARA QUESTÕES SOCIAIS.....	44
4.3 ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES DE ESCOLHA NO BRASIL COMO TECNOLOGIA SOCIAL.....	46
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>50</b>
<b>6 ANÁLISE.....</b>	<b>55</b>
6.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	55
6.2 ANÁLISE QUALITATIVA.....	64
<b>6.2.1 Amazonas.....</b>	<b>64</b>
<b>6.2.2 Rio de Janeiro (RJ).....</b>	<b>66</b>
<b>6.2.3 Distrito Federal.....</b>	<b>68</b>
<b>6.2.4 Blumenau (SC).....</b>	<b>70</b>
6.3 ANÁLISE COMPARATIVA.....	73
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>82</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

### 1.1 MEMORIAL

Não sei quem serei quando neste trabalho escrever o último ponto final, mas nestas primeiras linhas tentarei traçar o que me trouxe até aqui. Sou filha única de mãe viúva. Minha mãe, ao contrário de mim, teve muitos irmãos, onze, para ser mais exata. Alguns puderam estudar mais do que outros, mas nenhum deles chegou ao nível superior. Apesar disso, educação sempre foi um assunto muito caro dentro de casa, lembro desde muito cedo da minha mãe encapando meus livros, etiquetando meus lápis, ajeitando minha mochila para que eu pudesse estudar na melhor escola possível. Digo isso, porque ela fez questão de me matricular em boas escolas públicas, independentemente da distância de nossa casa e dos gastos adicionais com o transporte.

Acredito que, na intenção de honrar os esforços e expectativas de minha mãe sobre minha educação, sempre prezei por ser uma aluna aplicada e, como efeito, pude contar com a simpatia da maioria dos meus professores. A esta altura da vida, penso que talvez tenha sido isso, as falas de minha mãe sobre o poder emancipatório da educação juntamente do acolhimento e suporte oferecido por cada um dos docentes em minha trajetória escolar, que tenha despertado a vontade de me tornar professora. A possibilidade de realizar essa vontade veio ao final do Ensino Médio, quando fui aprovada em História - Licenciatura pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Verbalizar o que eu queria e sustentar esta escolha não foi tão simples, principalmente com uma boa nota do Enem em mãos, escolher ser professora foi considerado por muitos um voto de pobreza e por isso um “desperdício” vindo de uma estudante tão promissora. Entretanto, mesmo com medo, iniciei meus estudos, trabalhando durante o dia, estudando à noite e duas vezes por semana frequentando aulas de inglês às 7 da manhã. Após um ano nesta rotina, o estudo de uma língua adicional acabou por mostrar que minha paixão estava mais nas Letras do que na História, então decidi que trocaria de curso e optei pelo Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-Facef) com habilitação em Língua Espanhola, porque também entendi que, naquele momento, seria uma ótima oportunidade para ter contato com um novo idioma.

No curso de Licenciatura em Letras tive acesso a um universo à parte, o qual me fez crescer muito, tanto pessoal como profissionalmente. Dentre outros programas de extensão que participei, sublinho o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujas bolsas de estudos eram oferecidas a graduandos que se dedicassem ao estágio em

escolas públicas a fim de fomentar a valorização e a qualidade do magistério. Essa experiência se mostrou única e transformadora, pois além de me possibilitar antecipar o vínculo com a sala de aula, me levou a refletir acerca das múltiplas realidades da educação pública brasileira, visto que a escola em que fui alocada pouco tinha a ver com aquelas nas quais eu havia estudado.

Ainda no curso de Letras, tive a oportunidade de sair do país pela primeira vez, no ano de 2014, por meio de uma bolsa de estudos oferecida pelo programa Santander Ibero-Americanas. O programa consistia em uma parceria entre universidades de diferentes países, possibilitando ao aluno selecionado estudar gratuitamente em uma instituição de ensino estrangeira por um semestre, contando, sobretudo, com uma ajuda de custo que tornou meu sonho de estudar no exterior possível. Meu destino foi a Universidad de Valladolid (UVa) na Espanha e foi lá que eu pude, além de aprender espanhol, expandir consideravelmente meu repertório acadêmico e sociocultural.

Movida por um grande interesse pelos processos que compreendem o bilinguismo, ao retornar ao Brasil, dei início a minha monografia nomeada *“No con quien naces, sino con quien paces: La adquisición del Español en contextos distintos”* sob a orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa. E pelo mesmo motivo, somado à busca pelo primeiro emprego, logo após minha graduação me mudei para São Paulo capital. Em terras paulistanas, tive de me adaptar e, por mais que o Espanhol fosse minha língua estrangeira de maior domínio, as demandas do mercado por professores de Inglês me puseram a trabalhar como professora em duas renomadas escolas de idiomas, lecionando em ambas as línguas em diferentes níveis. Foi também na capital que pude cursar como aluna especial a disciplina “Ensino, Aprendizagem e Aquisição de Espanhol como Língua Estrangeira à Luz do Pensamento Complexo” sob a mentoria da Profa. Dra. Fátima Cabral Bruno no Programa de Pós-Graduação em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) na Universidade de São Paulo (USP). Ali, através das leituras e debates propostos pude refletir acerca de diversos contextos de ensino-aprendizagem de língua adicional, bem como, dos sistemas educacionais nos quais alunos e docentes estão inseridos e que, inevitavelmente, os atravessam.

Em 2017 retornei a minha cidade natal, Franca-SP, e nos anos subsequentes lecionei em instituições de ensino de diversas modalidades, dentre elas, em um contraturno bilíngue; escolas de ensino fundamental e médio; além de cursos de idiomas, preparatórios e pré-vestibulares. Contudo, quanto mais me envolvia com o ensino de inglês, mais meu

interesse em fazer intercâmbio em um país anglófono crescia. Foi então que em 2019 me mudei para Dublin, na Irlanda, lugar onde além de estudar, eu também poderia trabalhar.

Minha chegada à ilha esmeralda se deu quase simultaneamente ao início da pandemia de COVID-19 no país. Naquele contexto, minha experiência em Dublin foi diferente do que eu esperava e, apesar das aflições e dos *lockdowns*<sup>1</sup>, com o passar do tempo e das pessoas, surgiram alternativas que me permitiram vivenciar o que mais almejava, trabalhar com educação. Soube que poderia validar o meu diploma, tornar-me professora de *ECCE (Early Childhood Care and Education)* e assim o fiz. Dessa forma, pude lecionar para crianças de 3 e 4 anos em uma escola irlandesa. Nessa instituição, muitos dos meus alunos eram filhos de imigrantes, isso porque, por ser uma cidade cosmopolita, Dublin recebe cidadãos de todos os lugares da Europa e do mundo. Essa miscelânea cultural era justamente o que procurava, e a uma experiência que me permitiu conhecer e participar do processo de ensino-aprendizagem de muitas crianças bilíngues, podendo colocar em prática muito do que já havia estudado e, principalmente, aprender através da singularidade de cada família. Os questionamentos e os deslumbres advindos desta vivência, certamente, foram as peças que faltavam para eu decidir de vez investigar as particularidades do bilinguismo.

Passados os planejados dois anos de imersão na língua inglesa e nutrindo ainda mais interesse pelo ensino bilíngue, retornei ao Brasil em 2021 e em agosto desse mesmo ano, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A escolha pelo programa se deu por seu caráter interdisciplinar e dialógico com o mercado de trabalho, e meus primeiros meses como mestranda foram sucedidos por uma intensa (des)construção do meu conhecimento acadêmico.

No caso da disciplina “Tópicos Especiais em Educação e Tecnologia” ministrada pelo Prof. Dr. Renato de Aquino Lopes e pela Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos, as leituras, reflexões e debates propostos, além de orientarem a produção de um artigo fundamentado na teoria do Fluxo criada pelo psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi e nos dirigir no processo de produção de um jogo sério elaborado na plataforma *online* Scratch, trouxe ao centro do debate a importância da gamificação no processo de ensino-aprendizagem e infinitas possibilidades pedagógicas que o professor pode usufruir por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

---

<sup>1</sup> No contexto da pandemia de COVID-19, o termo *lockdown* refere-se a um conjunto de medidas adotadas a fim de limitar ou prevenir a propagação do vírus. Essas medidas incluíram o fechamento de empresas não essenciais, a restrição de aglomerações públicas e a exigência de que os indivíduos permanecessem em casa, exceto para atividades indispensáveis, como comprar alimentos, procurar atendimento médico ou realizar trabalho essencial.

Já a disciplina “Monitoramento e Análise de Mídias Sociais”, orientada pela Profa. Dra. Mirna Tonus, contribuiu enormemente para minha formação no sentido de aprofundar minha compreensão sobre as mídias sociais e seu funcionamento, assim como a aplicação de múltiplas ferramentas de monitoramento que possibilitam novos recortes temáticos na produção de conhecimento científico.

Por fim, as disciplinas “Procedimentos Metodológicos de Pesquisa e Desenvolvimento”, ministrada pela Profa. Dra. Adriana Cristina Omena Santos, e “Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: Informação e sociedade”, ministrada pelo Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, abordaram, respectivamente, as diferentes fases de uma pesquisa científica de acordo com sua natureza e especificidade, bem como, múltiplas perspectivas epistemológicas plausíveis de serem adotadas, para que assim eu pudesse revisitar meu projeto de pesquisa inicial munida dos recursos necessários para aperfeiçoá-lo.

Logo após a conclusão dessas disciplinas e norteadas por muitas indagações, julguei necessário voltar ao “chão” da escola pública, desta vez, após diferentes experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Assim, em 2022 ingressei como professora na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, participando de um projeto piloto, chamado “Docência Itinerante”, elaborado pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Nessa circunstância, pude perceber como o fato de falar duas línguas adicionais e ter morado em outros países, mesmo sendo oriunda da rede pública de ensino, instigava a curiosidade dos alunos e os motivava. Estar ali, sabendo aquilo, era uma prova que eles também poderiam.

À vista disso, refleti muito sobre outros “ganhos” que minhas vivências e saberes me proporcionam, não só para o mercado de trabalho, mas muito além disso, em diversos âmbitos da minha vida. Assim, quando descobri a existência de escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil, um misto de sentimentos me acometeram. Primeiro, alegria, por saber ser possível; segundo, interesse, acerca das especificidades destas instituições; e terceiro, esperança, de que um dia mais crianças brasileiras possam usufruir dos benefícios da educação bilíngue. Destarte, nasceu este trabalho, sob orientação da minha orientadora Profa. Dra. Vanessa Matos dos Santos, responsável por mobilizar conhecimentos e conduzir reflexões que me possibilitaram desenvolver a presente dissertação.

## 1.2 DELINEAMENTO DA PROPOSTA

Ainda que o conceito de bilinguismo não pareça muito difícil de ser definido, seu caráter heterogêneo fez com que muitos estudiosos apresentassem suas concepções, mas que até hoje não haja um consenso acerca do tema. Todavia, mesmo que as teorias sejam diversas, é inegável sua hodierna expansão, seja pelo resultado do crescimento de fenômenos como a globalização, migrações transnacionais, ascensão econômica da classe C ou até mesmo fruto do imaginário popular que considera línguas de prestígio como a porta de entrada para um futuro promissor (Megale, 2018). O fato é que, visando atender essa demanda, o surgimento de escolas de idiomas, bilíngues ou internacionais vive um crescimento exponencial no Brasil.

Isso não seria um problema, se considerássemos apenas os benefícios advindos do bilinguismo, sejam eles de cunho cognitivo, econômico ou social. Entretanto, também é necessário considerar quem, predominantemente, não tem acesso à educação bilíngue no Brasil e quais são as consequências disso. Isso porque, sendo a educação bilíngue ofertada majoritariamente por instituições privadas, os benefícios deste tipo de formação são usufruídos principalmente por indivíduos que podem pagar, fator que acentua ainda mais as disparidades educacionais, econômicas e sociais brasileiras.

O crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Contudo, as informações disponíveis sugerem que o interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Nesse sentido, é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação (Brasil, 2020).

Diante dessa problemática, surge a questão norteadora desta pesquisa: “Existem escolas públicas bilíngues de escolha<sup>2</sup> no Brasil? Em caso afirmativo, onde estão localizadas?”. Para respondê-la, o objetivo geral deste estudo é mapear as escolas públicas bilíngues de escolha em todo o país.

---

<sup>2</sup> À luz de Hornberger (vide seção 2.3), Cavalcanti (1999) traz como sinônimo de “educação bilíngue de enriquecimento” o termo “educação bilíngue de escolha”, adotado por este trabalho em detrimento de outros como “educação bilíngue de elite” ou “educação bilíngue de prestígio” empregados por outros autores. Isto porque, haja vista que o objeto de estudo desta investigação trata-se de instituições públicas bilíngues brasileiras que contenham parte de sua carga horária ministrada em língua adicional (inglês, espanhol, francês, alemão, etc.), optamos por um termo mais abrangente que, em um primeiro momento, não evocasse apenas fatores de cunho econômico.

Para tanto, especificamente, buscou-se: i) relevar os principais eventos históricos e normativos relacionados à educação bilíngue no Brasil (ocorridos, principalmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996); ii) compreender e problematizar o conceito de Tecnologia Social, com base nas perspectivas de Dagnino (2004; 2008; 2019) e Bava (2004); iii) mapear a oferta, por parte de escolas públicas, de educação bilíngue; e, por fim, vi) problematizar os limites e as potencialidades das escolas públicas bilíngues de escolha como tecnologias sociais.

Neste sentido, de acordo com os princípios estabelecidos por Gil (2002), este estudo assume a forma de uma pesquisa que é tanto exploratória quanto descritiva. No que concerne aos métodos utilizados neste trabalho, além da pesquisa bibliográfica, também conduzimos uma pesquisa documental e um levantamento. Em relação à abordagem metodológica, esta investigação está em conformidade com o método misto, conforme delineado por Creswell (2021).

Sob uma perspectiva científica, este estudo se fundamenta na carência de dados abrangentes relacionados às escolas públicas bilíngues de escolha no contexto brasileiro. Adicionalmente, sua abordagem interdisciplinar oferece contribuições significativas para diversas áreas do conhecimento, englobando Tecnologia, Comunicação e Educação. Do ponto de vista social, a justificativa repousa na hipótese de que essas escolas públicas bilíngues de escolha representam manifestações tangíveis de Tecnologia Social, sendo assim, o mapeamento e análise dessas instituições têm o potencial de suscitar questões relevantes e podem influenciar positivamente a expansão dessa política pública.

A presente dissertação é composta por 6 capítulos, sendo eles: 1) Apresentação; 2) Embasamento teórico: Linguagem, Bilinguismo e Educação Bilíngue; 3) Recortes históricos: Educação Bilíngue no contexto brasileiro; 4) Tecnologia Social e Bilinguismo; 5) Percorso Metodológico e 6) Análise.

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO: LINGUAGEM, BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

### 2.1 LINGUAGEM

Tendo em conta que o objeto estudo deste trabalho são escolas bilíngues de escolha no Brasil e que um dos maiores objetivos dessas instituições seja mediar o processo de aquisição de Língua Adicional<sup>3</sup> (LA) dos alunos, consideramos imprescindível abordarmos as principais correntes modernas voltadas à aquisição de linguagem. Para tanto, optamos por iniciar esta seção com uma breve apresentação das principais teorias da área, tomando por base o trabalho de Lima (2011).

Os estudos voltados à aquisição de linguagem tiveram suas origens na primeira metade do século XX, tendo suas raízes fixadas na psicologia comportamentalista<sup>4</sup> e sendo seu principal representante Skinner (1957 *apud* Lima, 2011). Entretanto, apesar desta teoria ter influenciado diretamente as investigações referentes à aquisição de LA, no sentido de considerar a língua como sendo fruto de estímulos externos - *input* (repetição, memorização e hábitos), neste primeiro momento, os estudos comportamentalistas tinham como objetivo apenas a análise do processo de aquisição de Língua Materna<sup>5</sup> (LM).

Posteriormente, quando estendida à LA, os estudos comportamentalistas influenciaram a criação de algumas vertentes metodológicas que, por vezes, são utilizadas até os dias de hoje. Dentre elas, destacam-se o Método Áudio-lingual (Larsen-Freeman; Long, 1994 *apud* Lima, 2011), baseado na repetição e memorização de estruturas; e a Análise Contrastiva de Lado (1957) / Weinreich (1953), que visa à comparação da LM e de LA com o propósito de observar os erros cometidos pelos aprendizes, para então prevê-los e solucioná-los durante o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>3</sup> No presente estudo, adota-se o termo LA para designar à(s) língua(s) adquirida(s) ou aprendida(s) após o sujeito já possuir competências linguísticas mínimas, ou seja, são aquelas que não se configuram como a língua materna do falante. Entretanto, salienta-se que “o conceito de língua adicional, longe de ser um mero acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (Ramos, 2021, p. 251).

<sup>4</sup> Os chamados comportamentalistas - também conhecidos como ambientalistas, associacionistas, condutivistas ou behavioristas - atribuem às características individuais de cada ser humano exclusivamente a fatores externos.

<sup>5</sup> Embora haja outros termos utilizados para exprimir o mesmo conceito, neste trabalho, adota-se LM para designar a primeira língua com a qual um indivíduo tem contato e estabelece uma relação subjetiva dotada de diversos aspectos linguísticos e não-linguísticos. Neste sentido, não se trata, necessariamente, daquela falada por sua mãe, mas sim àquela que se aprende naturalmente, por meio de maior interação com o meio e sem a necessidade de reflexão linguística consciente por parte do falante, em outros termos, é a língua que se desenvolve na medida em que o próprio indivíduo adquire novas habilidades motoras e cognitivas (Spinassé, 2008).

Quase que simultaneamente ao comportamentalismo, surge a teoria gerativista de Chomsky (1959 *apud* Lima, 2011) que defende a existência de um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL), bem como uma Gramática Universal (GU) inerente a todo ser humano dotado de sua plena capacidade intelectual, ou seja, afirmando o caráter biológico da língua e considerando, portanto, a língua como um processo altamente criativo, sendo apenas ativado e não criado pelo *input* no qual o indivíduo é submetido.

Desta teoria chomskiana, deriva-se o estudo de Krashen (1977 *apud* Lima, 2011), que assevera a existência de cinco mecanismos responsáveis por fazer com que o aprendiz relacione suas capacidades linguísticas com dados que podem influenciá-las: 1. Aquisição *versus* Aprendizagem; 2. Ordem Natural; 3. Input; 4. Monitor e 5. Filtro Afetivo. Dentre estas hipóteses, destacamos a terceira, *Input*, na qual faz referência à necessidade do aprendiz de receber estímulos compreensíveis adicionados a certo nível de dificuldade ( $i + 1$ ), ou seja, partindo do mais “simples” ao mais “complexo”.

A partir da hipótese de *Input* de Krashen e, considerando que as teorias tratadas acima não se anulam, mas sim se complementam, mencionamos Santos (2001, p. 7) que afirma: “a educação é um processo desorganizativo de seus equilíbrios anteriores, perpassando-lhe, mediante novos conhecimentos, outras estruturas, sempre provisórias e reajustáveis”, ou seja, o processo de aquisição de qualquer conhecimento, bem como de LA, advém da inserção de elementos desconhecidos à organização preestabelecida, visando uma reflexão destes a fim de uma contínua reestruturação do indivíduo.

Neste sentido, trazemos ao centro do debate Lev Vygotsky, psicólogo russo, expoente de diversas discussões acerca da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos no início do século XIX que, devido ao seu caráter transdisciplinar<sup>6</sup>, ainda hoje alcança diversas áreas do conhecimento, como Artes, Literatura, Linguística, Neurologia, Educação, dentre outras. Para este trabalho, os preceitos vygotskyanos nos interessam, principalmente, no que dizem respeito à intrínseca relação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo, a relevância da história individual e social do sujeito, bem como aos desdobramentos de sua abordagem no tocante às implicações do bilinguismo na inteligência de uma pessoa.

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky representa uma contribuição significativa para a compreensão do desenvolvimento humano, pois, como o próprio autor enfatiza em sua obra, diferente da abordagem botânica, que considera a singularidade das

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, entendemos que “a transdisciplinaridade se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes, com uma tal virulência que as coloca em transe” (Morin, 2009, p. 51). Sendo assim, Vygotsky se denota um pesquisador transdisciplinar devido a sua abordagem integradora acerca de objetos tratados por diversas áreas do conhecimento.

funções psicológicas superiores como resultado do desenvolvimento de um indivíduo como um todo, e da zoológica, cuja ênfase teórica se dá nas similaridades entre a inteligência prática entre crianças e macacos antropóides<sup>7</sup>, sua teoria não se baseia em plantas ou animais, mas sim na psicologia humana. Assim, enquanto aquelas teorias postulam a independência entre a linguagem<sup>8</sup> e a ação inteligente, para o sociointeracionismo, tanto a linguagem como a interação histórica e cultural são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e desempenham um papel crucial na construção do raciocínio prático de um indivíduo (Vygotsky, 2007).

De acordo com Vygotsky (2007), a fala é mais do que a atividade de uso de signos e deve ser considerada como uma ferramenta fundamental para o controle do ambiente e para a realização de objetivos. Ele argumenta que a importância da fala aumenta proporcionalmente à complexidade da ação e da solução requerida. Nesse sentido, em um primeiro momento, a fala é uma reflexão caótica e dispersa que se apresenta juntamente com o processo de resolução de problemas mas, com o tempo, ela passa a preceder a ação e torna-se um importante auxiliar no planejamento de objetivos, como por exemplo:

[...] um bebê (que) começa por desenhar, decidindo depois o que é aquilo que desenhou; numa idade ligeiramente superior, nomeia o seu desenho quando este se encontra meio feito; e, por fim, decide antecipadamente aquilo que vai desenhar (Vygotsky, 2001, p. 23).

Vygotsky considera a função comunicativa e social intrínseca aos seres humanos, e, portanto, conclui que, inicialmente, a fala da criança também é essencialmente desta natureza. Deste modo, o discurso da criança em seus primeiros anos de vida é caracterizado por duas formas distintas: o discurso egocêntrico e o discurso comunicativo. Enquanto o primeiro se caracteriza pela transferência dos comportamentos sociais cooperativos para a esfera das

---

<sup>7</sup> “Antropóides ou *Man-like apes* eram denominados os macacos considerados com maior índice de homologia em relação aos humanos: gibão, orangotango, chimpanzé e gorila” (Huxley, 2011 *apud* Uchôa; Waisse, 2014, p. 5).

<sup>8</sup> Embora frequentemente muitas pessoas usem os termos “linguagem”, “língua” e “fala” de forma intercambiável, no âmbito linguístico é crucial discernir esses conceitos. Neste trabalho, atribuímos a designação de “**linguagem**” a qualquer sistema de sinais convencionais no qual os indivíduos interagem mutuamente. Por outro lado, entendemos a “**língua**” como uma forma de linguagem que utiliza a palavra como unidade de comunicação, ou seja, configura-se como um sistema gramatical, pertencente a um conjunto de indivíduos, constituído por um conjunto de signos (o léxico) e um conjunto de regras para combinação desses signos (a gramática em sentido amplo). Sendo assim, a “língua” é uma instituição social de natureza abstrata, externa aos indivíduos que a utiliza, e concretizada apenas por meio da “**fala**”, a qual se apresenta como um ato individual dirigido pela vontade e pela inteligência, isto é, a fala é a maneira como pessoas reais, em situações reais, produzem enunciados reais. Por fim, sublinha-se que a diferenciação entre “linguagem”, “língua” e “fala” possui um caráter essencialmente didático, pois esses três conceitos denominam aspectos distintos de um processo amplo, que é a comunicação humana (Terra, 2018).

funções psíquicas internas, o segundo é marcado pela utilização de formas de discurso socializadas e, embora ambas as formas sejam sociais, suas funções são distintas. Para Vygotsky, com o tempo, o discurso egocêntrico dissociado do discurso social geral leva à formação do discurso interior, que é simultaneamente essencial para o pensamento autístico e para o pensamento lógico, para ele, mesmo em situações que não haja a emissão de um único som e que a solução do problema se desenrole de maneira não-verbal a linguagem e o pensamento humano operam de maneira interdependentes.

O discurso egocêntrico como forma lingüística separada, autônoma e o elo genético altamente importante na transição entre o discurso oral e o discurso interior, um estágio intermédio entre a diferenciação das funções do discurso oral e a transformação final de uma parte do discurso oral em discurso interior. É este papel de transição do discurso egocêntrico que lhe confere um interesse teórico tão grande. Toda a concepção do desenvolvimento do discurso se alterará profundamente, consoante a interpretação que se der ao papel do discurso egocêntrico. Assim, o nosso esquema de desenvolvimento — primeiro, o discurso social, depois o discurso egocêntrico, depois o discurso interior — diverge profundamente não só do esquema behaviourista tradicional, — discurso oral, murmúrio, discurso interior — mas também da seqüência de Piaget — que passa do pensamento autístico para o discurso socializado e o pensamento lógico através do discurso e do pensamento egocêntrico. Na nossa concepção a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual (Vygotsky, 2001, p. 25).

Tendo em vista a influência exercida pelo ambiente no discurso da criança e, por conseguinte, em seu desenvolvimento, outro postulado foi realizado por Vygotsky, desta vez referente ao processo de *mediação*, concernente à relação do indivíduo com seus pares e com o mundo. Para o pesquisador, dois elementos básicos influenciam nessa mediação: o instrumento, que auxilia o sujeito na realização de uma atividade exterior (como o machado para cortar lenha), e o signo, que representa algo diferente de si mesmo (como a placa de “PARE” no trânsito) (Rego, 1995). Nessa perspectiva, Vygotsky enxerga que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 2007, p. 38), isto porque no que se refere à linguagem, os signos seriam “instrumentos psicológicos” capazes de nos auxiliar em nossas atividades psíquicas como associar, lembrar, comparar, relatar, escolher, dentre outras. Entretanto, o autor também assinala que essa relação não é limitante:

[...] nenhum deles pode, sob qualquer circunstância, ser considerado isomórfico com respeito às funções que realizam, tampouco podem ser vistos como exaurindo completamente o conceito de atividade mediada. Poder-se-iam arrolar várias outras atividades mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos (Vygotsky, 2007, p. 39).

Do mesmo modo, Vygotsky também sublinhou as diferenças intrínsecas entre signos e instrumentos, baseando-se, principalmente, nas formas que ambos orientam o comportamento humano e na direção da influência exercida por eles. Sendo assim, enquanto o instrumento se direciona externamente operando sobre o objeto e modificando-o, o signo se direciona internamente, não atuando sobre o objeto, mas controlando o próprio indivíduo. Valendo-se do exemplo já mencionado, enquanto o machado (instrumento) transforma a árvore (objeto) em lenha, a placa de “PARE” (signo) influencia na tomada de decisão do motorista (indivíduo).

Apesar dessas diferenças, Vygotsky afirma que o elo psicológico real entre eles é estabelecido à medida em que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza” (Vygotsky, 2007, p. 40), isto é, se dá na interação dialética entre indivíduo/sociedade, em que, de maneira mútua e simultânea, o homem modifica seu meio e é por ele modificado. À vista disso, Vygotsky também afirma que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 2007, p. 40). Esse processo é chamado pelo autor de “internalização” e compreende as funções do desenvolvimento humano que, primeiramente, aparecem em nível social (interpsicológico) e depois passam a um nível pessoal (intrapicológico) (Vygotsky, 2007).

Contudo, este não se trata de um processo simplista, como bem afirma Vygotsky:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta (Vygotsky, 2007, p. 51).

A partir desses conceitos, Vygotsky (2007) voltou-se à relação entre desenvolvimento infantil e aprendizado, a princípio subdividindo as concepções teóricas já existentes em três grandes grupos: primeiro, cujo desenvolvimento da criança é compreendido como um processo independente do aprendizado, que por sua vez necessita do desenvolvimento para acontecer; segundo, no qual aprendizado e desenvolvimento são vistos como o mesmo processo; e terceiro, em que desenvolvimento e aprendizado são processos diferentes porém interdependentes; para então propor uma nova conjectura acerca da relação

entre desenvolvimento e aprendizado e apresentá-la em três etapas: desenvolvimento real, desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento real seria aquilo que o indivíduo é capaz de realizar por si só, ou seja, sem nenhuma ajuda; o desenvolvimento proximal, por sua vez, diz respeito às atividades que a pessoa pode desempenhar contando com auxílio externo; e o desenvolvimento potencial, as habilidades que um ser humano ainda não possui, independente do suporte oferecido. Nesse sentido, o autor propõe que o processo de aprendizado e desenvolvimento não são idênticos nem simultâneos, pelo contrário, afirma que o aprendizado progride de forma mais rápida que o desenvolvimento, resultando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

De maneira simples, a ZDP se refere à diferença entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a ajuda e orientação de uma pessoa mais experiente. Para a abordagem sociointeracionista, este é um conceito fundamental uma vez que demonstra que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por meio da maturação biológica ou da aprendizagem individual, pelo contrário, se dá em grande parte através da mediação de um sujeito com mais conhecimento. Deste modo, é possível afirmar que através da interação social e colaboração, a criança é capaz de adquirir novas habilidades e conhecimentos que, com o tempo, podem ser internalizados e incorporados ao seu repertório individual, tornando-se parte de seu desenvolvimento real. De forma geral, o conceito de ZDP altera a concepção comum de que, uma vez que uma criança compreenda o significado de uma palavra ou domine uma operação, como a adição ou escrita, seu desenvolvimento está praticamente concluído. Na verdade, é apenas o começo. Analisar a educação dessa forma destaca que, por exemplo, o domínio de uma nova habilidade é a base para o desenvolvimento futuro de processos mentais complexos na criança.

Nesse sentido, a análise de Vygotsky nos interessa especialmente porque ampara nossa hipótese de que os benefícios de uma educação bilíngue não se limitam ao domínio de um novo idioma por parte dos estudantes mas que, para além disso, “o aprendizado adequadamente organizado (de uma língua adicional) resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 2007, p. 61).

## 2.2 BILINGUISMO

Antes de iniciarmos a discussão sobre o fenômeno que intitula esta seção, é necessário assinalar que o conceito de bilinguismo é complexo e contemplado por várias definições. O

senso comum diz que ser bilíngue é ser capaz de se comunicar em duas línguas perfeitamente. Essa ideia remonta à definição proposta por Bloomfield que caracteriza o bilinguismo pelo “controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1935, *apud* Megale, 2005); isto é, um indivíduo bilíngue seria aquele que performa suas habilidades linguísticas (expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita e compreensão leitora) igualmente em duas línguas.

Todavia, essa definição desconsidera que há pessoas que, devido à suas vivências particulares, não detém equivalência entre sua Língua Materna (LM) e uma Língua Adicional (LA) e que, por não utilizarem as línguas com que operam para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente desenvolvem o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada uma delas (Wei, 2000). Este seria o caso, por exemplo, de um jovem brasileiro, filho de imigrantes que, apesar de falar muito bem o idioma dos pais, não é capaz de escrever ou ler em dada língua. Neste caso, a falta de paridade entre LM e LA faria deste indivíduo menos bilíngue?

Por entender que a resposta à problematização requer um conceito mais amplo que aquele proposto por Bloomfield (1935 *apud* Megale, 2005), buscamos outros autores que se debruçaram sobre o tema a fim de encontrar uma definição que melhor abrangesse as realidades múltiplas e heterogêneas dos indivíduos bilíngues. A partir daí, o conceito de bilinguismo ora se apresenta como a “competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (Macnamara, 1967 *apud* Megale, 2005), ora como “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (Titone, 1972 *apud* Megale, 2005) e até como a prática de alternativamente usar duas línguas em diversos contextos comunicativos (Appel; Muysken, 1992).

Vale ressaltar ainda que essas não foram as únicas concepções cunhadas pelos estudiosos do bilinguismo após Bloomfield e que todas elas, apresentadas aqui ou não, trazem particularidades, visto que cada definição busca calcar-se em apenas um(alguns) aspecto(s) do sujeito bilíngue, seja em sua competência linguística mínima em LA, originalidade de sua produção oral, alternância na prática de LM e LA ou outros.

Contudo, assim como Harmers e Blanc (2000) salientam, o bilinguismo se trata de um fenômeno complexo e multidimensional e, portanto, deve ser investigado levando em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas também diversos níveis de análises como individual, interpessoal, intergrupar, social etc. Sendo assim, sublinha-se a necessidade de apontar as dimensões consideradas ou a concepção adotada ao falarmos do tema, já que o conceito não é estanque, nem homogêneo. Dessarte, nesta pesquisa adota-se o conceito de

Baetens (1986), para quem o bilinguismo se dá na coexistência de ao menos duas línguas no mesmo falante, não importando a equivalência do nível de proficiência em cada uma, mas sim o papel **significativo** que essas línguas conjugam quando em prática.

Para além do domínio de um código, consideramos que falar uma língua também é conhecer e reconhecer os múltiplos processos que a influenciam e por ela são influenciados. Para ilustrar, nos valeremos da função “*medial intransitivizadora*” do clítico<sup>9</sup> “se” da gramática espanhola, na qual o agente da ação é desfocalizado enquanto a mudança de estado produzido é evidenciada (Castañeda; Melguizo, 2006); isto é, através do uso do pronome reflexivo *se* + pronomes indiretos (*me/te/le/nos/los/les*) + *verbo conjugado*, um enunciado, mesmo que apresente um agente identificável, pode expressar **involuntariedade**, pois o foco da mensagem deixa de ser o sujeito e passa a ser a própria ação:

Ex.: *El reloj se me rompió*<sup>10</sup>

Neste exemplo, apesar de se indicar o agente, o fato de ser uma ação involuntária também se explicita, em contrapartida, em outros idiomas como português e inglês, mesmo que possamos indeterminar o agente através de construções como “o relógio se quebrou” ou “*the clock broke (itself)*”, indicar que o fato tenha sido um acidente ao mesmo tempo em que identificamos o sujeito - ainda que seja como mero espectador ou até mesmo vítima da situação - seria impossível. À vista disso, até onde essa variação semântica pode influenciar na maneira como falantes de línguas distintas experienciam o mundo?

Para a cientista cognitiva Lera Boroditsky (2011), uma das muitas consequências dessas diferenças linguísticas pode ser a memória. Em seus estudos publicados em 2010, Boroditsky e sua aluna Caitlin Fausey descobriram que diante de vídeos de pessoas estourando balões, quebrando ovos e derrubando bebidas, telespectadores falantes de inglês, japonês e espanhol tendem a descrever e recordar de acontecimentos acidentais e intencionais de modo diferente. Isto é, quando os eventos eram voluntários, todos os participantes indicavam o agente da ação e posteriormente todos se lembravam igualmente bem do ocorrido. Em contrapartida, quando se tratava de um acidente, os falantes de japonês e espanhol tendiam a indeterminar o sujeito e, posteriormente, se lembravam menos de quem

---

<sup>9</sup> Por “clíticos” compreende-se pronomes pessoais oblíquos átonos que se ligam à forma verbal. Em português sua posição varia em próclise, mesóclise ou ênclise, já em espanhol, pode apresentar-se como próclítico ou enclítico.

<sup>10</sup> Tradução livre: “O relógio se quebrou”.

estava envolvido, ao passo que os falantes de inglês, que normalmente indicavam o agente, se recordavam melhor do episódio.

Boroditsky (2011) ressaltou ainda que a variação na capacidade de identificar o sujeito envolvido em cada evento se mostrou relativa à estrutura da língua dos grupos participantes e nada tinha a ver com a memória de cada indivíduo, isto é, concluiu que pessoas que falam línguas diferentes tendem a atentar-se a detalhes distintos.

Cada (língua) fornece seu próprio conjunto de ferramentas cognitivas e encapsula o conhecimento e a visão de mundo desenvolvidos ao longo de milhares de anos dentro de uma cultura. Cada uma contém uma maneira de perceber, categorizar e dar sentido ao mundo, um guia inestimável desenvolvido e aperfeiçoado por nossos ancestrais (Boroditsky, 2011, p. 65).

Sendo assim, podemos afirmar que, além da função comunicativa, aprender uma LA também se relaciona à possibilidade de ter acesso a uma nova forma de experienciar e influenciar o mundo, uma vez que o papel da linguagem não se restringe apenas à comunicação, mas também no tocante ao desenvolvimento do pensamento individual e histórico da consciência humana. Nesse sentido, ainda que seja inegável o fato de que aprender uma LA possa “abrir portas para um futuro promissor”, estudos comprovam que os benefícios do bilinguismo<sup>11</sup> são inúmeros e não se limitam a maiores oportunidades no mercado de trabalho. Dentre eles, destacam-se os benefícios de cunho cognitivo e social. Mais especificamente, a formação do desenvolvimento da consciência metalinguística, que se dá pela compreensão das arbitrariedades fonéticas e gramaticais; maior poder de abstração e análise; melhor desenvolvimento do pensamento criativo; absorção de novas culturas e valores e, por conseguinte, ampliação da tolerância a diferentes grupos étnicos e do respeito aos direitos fundamentais humanos (Ianco-Worrall, 1972; Carmel, *et al.*, 2013; Bialystok, 2001 *apud* Brasil, 2020).

No que tange aos benefícios usufruídos por crianças bilíngues entre 2 a 6 anos comparadas a outras monolíngues de mesma idade, destacamos principalmente o desenvolvimento acelerado do controle inibitório<sup>12</sup>; maior controle cognitivo, especialmente nos níveis de atenção, processamento globais de eficiência, tempo de resposta e precisão;

---

<sup>11</sup> Note que aqui falamos de bilinguismo no geral e não apenas daquele estabelecido entre português como LM e inglês como LA.

<sup>12</sup> “Controle inibitório é a capacidade de controlar comportamentos e pensamentos, focar em informações relevantes e ignorar as irrelevantes para desempenhar uma tarefa do dia a dia” (Kramer; Saldanha, 2015 *apud* Dias; Muner, 2019).

crescimento de memória de trabalho<sup>13</sup>; desenvolvimento precoce das funções executivas<sup>14</sup>; retardamento do aparecimento de demência; e maior chance de interação com o mundo (Kramer; Saldanha, 2015; David, 2016; Takatsu, 2017; Pereira *et al.*, 2010; Craik, *et al.*, 2019; Brentano; Finger, 2010 *apud* Dias; Muner, 2019).

Tendo em conta todos esses benefícios e considerando tantos outros que aqui não foram mencionados, ressaltamos o caráter transformador da educação bilíngue, tópico tratado na próxima seção deste trabalho.

### 2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Quando falamos em educação bilíngue muitas vezes o conceito já vem carregado de equívocos. O primeiro deles é considerarmos como ensino bilíngue apenas aquele voltado para línguas de prestígio, principalmente o inglês, esquecendo-nos, por exemplo, de outras tantas línguas presentes no território brasileiro como a Língua Brasileira de Sinais - Libras; línguas indígenas, africanas e aquelas presentes em territórios de fronteira. À vista disso, além de apontarem-se os benefícios da educação bilíngue, se faz necessário caracterizar esse tipo de ensino.

Para Harmers e Blanc (2000, p. 189), por educação bilíngue entende-se “[...] qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Porém, vale destacar que os autores não consideram como educação bilíngue programas nos quais a língua adicional é vista unicamente como objetivo e não como meio pelo qual a construção de saberes diversos se realiza. Nesse sentido, para eles, uma escola bilíngue compreende, além do ensino de uma LA, a construção de conhecimentos variados através de dada língua. Seguindo a mesma linha de pensamento, Megale exemplifica:

[...] em escolas bilíngues português-inglês, por exemplo, ao invés de somente aulas **de inglês**, nas quais a finalidade única é o aprendizado da língua-alvo, são ministradas também aulas **em inglês**, que possuem uma finalidade dupla: o ensino da língua e o ensino do conteúdo. (Megale, 2018, **grifo nosso**).

---

<sup>13</sup> “Memória de trabalho é um tipo de memória breve que serve para determinar se uma nova informação é importante a ponto de ser transformada em uma nova memória ou se esta informação já consta como uma memória” (Talamini; Tessaro; Scherer, 2012 *apud* Dias; Muner, 2019).

<sup>14</sup> “Funções executivas compreendem processos cerebrais que interferem em diferentes aspectos na vida do indivíduo, através delas ele é capaz de lembrar e associar diferentes informações, rever a forma de pensar, planejar e filtrar distrações. As funções executivas são divididas em três dimensões, sendo elas memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva” (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2016 *apud* Dias; Muner, 2019).

Isto posto, é de extrema importância compreendermos que este conceito abarca diferentes modelos e programas bilíngues que se distinguem. Hornberger (1991) *apud* Freeman (1998) caracteriza os modelos de educação bilíngue baseando-se em seus objetivos de planejamento linguístico e orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade, por outro lado, os tipos de programas bilíngues são definidos de acordo com as características estruturais e contextuais específicas. Os modelos de educação bilíngue são compreendidos como categorias mais amplas e abstratas que os tipos e podem ser classificados como de transição, de manutenção e de enriquecimento.

De modo geral, o modelo de **transição** visa incentivar os alunos de línguas minoritárias a adotar a língua majoritária e as normas culturais dominantes da sociedade nacional, a fim de que sejam assimilados pelo corpo social. O modelo de **manutenção** objetiva estimular os alunos de minorias linguísticas a manter a sua língua materna, reforçar a sua identidade cultural e afirmar os seus direitos civis na sociedade nacional. Por fim, o modelo de **enriquecimento** tem como finalidade o desenvolvimento das línguas minoritárias em níveis individual e coletivo, o pluralismo cultural na escola e na comunidade, e a uma sociedade nacional integrada que valorize a autonomia dos grupos culturais (Hornberger, 1991 *apud* Freeman, 1998).

Segundo Hornberger (1991 *apud* Freeman 1998), as classificações de programas são mais específicas do que as de modelos e podem nos auxiliar a compreender as variações atuais dos programas de acordo com suas características contextuais e estruturais. Em relação às características contextuais, a autora sublinha a natureza dos estudantes (como, por exemplo, quantidade, estabilidade, admissão voluntária ou involuntária, situação socioeconômica, *status* de imigração e minoria involuntária e língua materna dos discentes) e o perfil dos professores (como, por exemplo, etnia, nível de proficiência e formação). Quanto às características estruturais, Hornberger aponta o funcionamento do programa bilíngue na escola (se é voltado para toda a escola ou apenas para uma parte dos alunos) e o papel das línguas ministradas (LM e LA) na instrução (como, por exemplo, em todo o currículo ou em padrões de estrutura linguística utilizados em sala de aula, bem como seus objetivos).

Tendo isso em vista, no próximo capítulo abordaremos as características do ensino bilíngue no Brasil, bem como os recortes históricos que influenciaram em sua atual conjectura.

### 3 RECORDES HISTÓRICOS: EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO BRASILEIRO

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO

Retomar a história da educação bilíngue no Brasil, ainda que de maneira breve, nos remonta diretamente ao fato da nação brasileira abrigar, desde sua origem, uma ampla diversidade linguística e, portanto, ser um território plurilíngue. Isto porque, antes mesmo da chegada dos portugueses em 1500, falavam-se no país cerca de 1078 línguas indígenas (Rodrigues, 1993, p. 23 *apud* Oliveira, 2009). No atual cenário brasileiro, estima-se que haja aproximadamente 215 diferentes idiomas em uso. As nações indígenas do país utilizam cerca de 180 línguas (chamadas autóctones), enquanto as comunidades de imigrantes empregam outras 30 línguas (chamadas alóctones). Além disso, é importante mencionar as línguas de sinais, sobretudo a Libras - Língua Brasileira de Sinais - e as línguas afro-brasileiras presentes nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no território brasileiro (Oliveira, 2009).

Ainda que esta seja uma realidade presente desde a formação do Brasil, foi apenas na Constituição Federal de 1988 que a educação às pessoas com deficiência (sem aludir exclusivamente aos surdos) e aos povos indígenas foi mencionada:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Art 210. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Sublinha-se aqui que entre a primeira Constituição Federal do Brasil em 1824 e a última de 1988 há uma janela de 164 anos e, apesar da Constituição de 1934 instituir à União a competência de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (Brasil, 1934), a ausência de legislação que considerasse as especificidades que a educação indígena e de surdos requerem, também é uma forma de apagamento identitário dessas pessoas.

Outro grande marco legislativo para o ensino bilíngue no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - 9394/96 que, após a inclusão da Lei nº 14.191 de 2021, prevê uma série de normas em relação à questão linguística das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. Dentre elas destacamos, o Artigo 3º, inciso XIV, que assinala a necessidade de

respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária desses grupos. Já o Artigo 60 define a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como LM e em português escrito como LA para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; dito Artigo também estabelece a necessidade de serviços de apoio educacional especializado e materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada, bem como, a garantia de que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares. Por fim, a lei também prevê a participação das entidades representativas das pessoas surdas nos processos de contratação e avaliação periódica dos professores (Brasil, 1996).

No tocante ao ensino bilíngue aos povos indígenas, ademais do parágrafo 3º do Art. 32 da LDB que vem de encontro com o parágrafo 2º do Art. 210 da Constituição Federal, que prevê o direito das comunidades indígenas à utilização de suas respectivas LM durante o ensino fundamental, o parágrafo 3º do Art. 35, incluído pela Lei nº 13.415 de 2017, estende este direito ao ensino médio (Brasil, 1996).

Especificamente em relação à Língua Brasileira de Sinais, em 2022, foi decretada e sancionada a Lei nº 10.436, a qual reconhece a Libras como um meio legítimo de comunicação e expressão com estrutura gramatical própria, definindo-a como um sistema linguístico visual-motor proveniente da comunidade brasileira de pessoas surdas. Além disso, estabelece que o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos devem promover e apoiar o uso e a difusão de Libras como um meio de comunicação efetiva dos surdos. Deste modo, a referida lei também garante atendimento adequado às pessoas com deficiência auditiva nos serviços de saúde, além de integrar o ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, no ensino médio e superior, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sem substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

É importante notar, no entanto, que até o presente momento não tratamos de nenhum marco legislativo que contemple outras modalidades de ensino bilíngue, ainda que uma das primeiras demandas do país por uma regulamentação específica date-se de 1967:

[...] Em base ao art. 104 da Lei nº 4.024/61 que facultava cursos ou escolas experimentais, os Conselhos Estaduais poderiam autorizar o funcionamento de tais cursos ou escolas desde que fossem cursos primários e médios. No caso de experiências pedagógicas bilíngües, o Parecer nº 290/67 do CFE autorizou explicitamente o funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo sob condições

determinadas a serem controladas pelos Conselhos Estaduais de Educação (Brasil, 1967 *apud* Brasil, 2020).

Sublinha-se ainda que o Art. 104 da Lei nº 4.024/61, utilizado como base para a autorização de funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo, foi revogado pela Lei nº 9.394 de 1996, fato que tornou ainda mais urgente a elaboração de diretrizes que contemplassem ditas “experiências pedagógicas bilíngues”.

De maneira semelhante, segundo o Censo Escolar de 2022, no Brasil há cerca de 178,3 mil escolas de educação básica que atendem, ao todo, 47,4 milhões de estudantes matriculados, sendo 19% oriundos da rede privada de ensino (Brasil, 2023). Deste total, conforme estimativa da Abebi - Associação Brasileira de Ensino Bilíngue, aproximadamente 3% das 40 mil escolas privadas brasileiras, em torno de 1,2 mil instituições, contam com algum programa de educação bilíngue (Marini, 2018). Todavia, a ausência de normas que caracterizem e orientem essas instituições em relação a outras que tenham como objetivo apenas o ensino e aprendizagem de língua adicional fez-se imperativa e refletiu-se em novos desdobramentos que serão tratados na próxima seção.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE<sup>15</sup>

Reconhecendo a relevância e urgência do tema e motivado pelos diversos questionamentos feitos ao Ministério Público por instituições de ensino bilíngue que não se viam contempladas pela LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reuniu especialistas nacionais e internacionais que se dedicam ao estudo da temática a fim de elaborar o Projeto de Resolução<sup>16</sup> das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue e, após ampla discussão, emitiu o Parecer 2/2020 favorável a tais diretrizes em 09 de agosto de 2020.

Pontua-se ainda que embora o Ministério da Educação, até o momento, não tenha homologado estas diretrizes e, sendo assim, que elas sejam passíveis de serem modificadas antes de se tornarem normas nacionais, é razoável supor que este Parecer exercerá influência significativa na norma que será, em algum momento, publicada. Cabe ainda sinalizar que nesse documento, o CNE considerou não apenas as escolas bilíngues de escolha, mas também

---

<sup>15</sup> Nesta seção, optamos pelo termo "plurilinguismo" a fim de contemplarmos o Parecer 2/2020 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que visa versar não apenas a educação bilíngue de escolha, mas também a educação indígena, de surdos e em regiões de fronteiras.

<sup>16</sup> Projetos de resolução são destinados a regulamentar matérias. Em outras palavras, elaboração de normas legais acerca de alguma temática.

outras modalidades bilíngues/plurilíngues presentes no contexto brasileiro como educação indígena, de surdos e em regiões de fronteira, tanto na esfera pública quanto privada.

Nesse sentido, o título do documento foi adotado a fim de contemplar a realidade multilíngue do Brasil e seu conteúdo buscou abranger a oferta de educação bilíngue em quatro tipos de escolas: i) escolas bilíngues, ii) escolas com carga horária estendida em língua adicional (ECHELA); iii) escolas brasileiras com currículo internacional (EBCI) e iv) escolas internacionais. Nas próximas seções trataremos brevemente do conteúdo deste documento dando enfoque nas questões relativas ao ensino bilíngue de escolha.

### **3.2.1 Projeto de Resolução - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue**

Dentre outras orientações, o Projeto de Resolução contido no Parecer 2/2020 estabeleceu que a principal diferença entre as escolas bilíngues e as escolas com carga horária estendida em língua adicional é a necessidade de as primeiras promoverem um currículo único e integrado em ambas as línguas, ao passo que no segundo caso, a LA tem caráter complementar. Nesse sentido, a carga horária do currículo de escolas bilíngues reflete essa premissa, uma vez que estipulou-se a necessidade em LA de no mínimo de 30% e no máximo 50% na Educação Infantil e Fundamental e no ensino médio de no mínimo 20% na grade curricular oficial<sup>17</sup>. Além disso, escolas de carga horária estendida devem oferecer 3 horas ou mais de aula em LA, considerando que 50% da carga horária já é obrigatória por lei.

É necessário sublinhar que esses parâmetros estabelecem não só o tempo mínimo de instrução de língua adicional nas escolas bilíngues, mas também o tempo máximo, haja vista que em todos os casos a proposta apresentada visa que a carga horária de língua portuguesa não seja inferior à língua adicional. Dessa forma, “escolas bilíngues” que ainda trabalham com imersão total em LA ou superior a carga horária máxima definida acima também deverão se adequar, alinhando-se mais congruentemente com o conceito de educação bilíngue, que busca a construção do conhecimento em duas línguas e não apenas em língua adicional.

Outra exigência é o projeto político pedagógico de escolas bilíngues que, diante dessa regulamentação, deverá contemplar todas as etapas da escolarização oferecidas pela instituição e não pode, de maneira alguma, ser de carácter optativo aos alunos, enquanto a

---

<sup>17</sup> O máximo não consta por conta do Novo Ensino Médio e da possibilidade de incluir-se itinerários formativos na língua adicional.

única prescrição de escolas com carga horária estendida é que as atividades na língua adicional sejam necessariamente oferecidas a todos os alunos.

O Projeto de Resolução também assinala as diferenças entre escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais e define as primeiras como instituições que adotam parcerias, materiais e propostas curriculares de outro país, oferecendo currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, em oposição às últimas que estão assujeitadas a outros países de onde provêm as suas diretrizes curriculares. Todavia, salienta-se que para que sejam reconhecidas como escolas bilíngues, essas instituições necessitam seguir as Diretrizes estabelecidas por essa Resolução.

Em relação às escolas brasileiras com currículo internacional, a carga horária deve seguir legislação e normas brasileiras atendendo o tempo mínimo estipulado para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa, porém, o tempo relativo à instrução em/de língua adicional é de escolha da instituição. Em contrapartida, para que a dupla diplomação seja possível, mesmo que seguindo diretrizes curriculares de outro país, é indispensável às escolas internacionais seguir legislação e normas brasileiras, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

### **3.2.2 Formação de professores**

Os professores que atuarão em escolas bilíngues deverão atender às seguintes especificações para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental: graduação em Pedagogia ou em Letras; comprovação de proficiência no mínimo em nível B2 de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)<sup>18</sup>; e formação complementar em Educação Bilíngue (ou comprovação de curso em andamento) em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), podendo ser, curso de extensão

---

<sup>18</sup> O Quadro Comum de Referência Europeu (CEFR) propõe um sistema de classificação de proficiência linguístico baseado em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2). De maneira geral, usuários de nível A1 são capazes de compreender e utilizar expressões e frases cotidianas, se apresentar, fazer perguntas pessoais e interagir de forma simples, contando com a colaboração do interlocutor. O nível A2 inclui usuários que possam entender frases e expressões de seu cotidiano e comunicar-se de forma simples sobre assuntos rotineiros. Usuários do nível B1 são capazes de compreender os principais pontos de um texto quando a linguagem utilizada é padrão, clara e familiar, também são capazes de produzir um discurso simples e coerente sobre tópicos familiares e de interesse pessoal. Integram-se ao nível B2, usuários que podem compreender ideias de um texto complexo e interagir sem que haja esforço por parte de nenhum dos interlocutores com um certo grau de fluência e espontaneidade sobre diversos assuntos. Os usuários do nível C1 são capazes de compreender textos longos de uma ampla gama de exigências e expressar-se de forma efetiva, fluente, bem estruturada, coesa detalhada e flexível, sem o uso de expressões muito óbvias. Por fim, usuários do nível C2 podem entender com facilidade praticamente tudo que ouvem ou lêem, resumir informações de diferentes fontes e expressar-se muito precisa e fluentemente até em situações mais complexas (Trim *et al.*, 2001).

com no mínimo 120 horas, pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado na área. Já os docentes que ministram aulas nos anos finais e no ensino médio necessitarão de comprovação de proficiência e formação complementar em Educação Bilíngue se atuarem em língua adicional.

O primeiro ponto a ser levantado é a suposta equivalência entre o título de pedagogo e letrólogo sugerida pelo documento ao definir que o professor deve possuir uma destas qualificações para atuar em Educação Infantil ou nos primeiros anos do Fundamental em escolas bilíngues. Proposição problemática, uma vez que, de forma geral, os cursos de Pedagogia e Letras possuem formações bem distintas, sendo a primeira mais voltada para a docência nas primeiras etapas da educação básica<sup>19</sup> (Brasil, 2006) e a segunda mais focada no estudo das línguas, linguagens e suas literaturas (Brasil, 2001).

Outro ponto a ser questionado refere-se à exigência de formação complementar em educação bilíngue apenas aos professores dos últimos anos do Fundamental e Ensino Médio que ministram aulas em LA. A contradição dessa seção revela-se quando justaposta ao referido pelo próprio documento como característica de uma escola bilíngue: “promoção de currículo único e integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (Brasil, 2020). Neste caso, fica claro uma incongruência, visto que, tratando-se de um currículo único e integrado, apenas uma parte do corpo docente estará habilitada em educação bilíngue sugerindo que os professores que não lecionam em LA não fazem parte deste tipo de ensino.

Por fim, mesmo que fique estabelecido pela Resolução que a formação e capacitação dos professores de escolas bilíngues da rede pública ficará a cargo da União, a situação dos docentes da rede privada não fica muito esclarecida, deixando subentendido que a responsabilidade de adaptação é individual, logo, isentando as instituições de ensino de se comprometerem com a adequação desses profissionais à regulamentação, o que evidentemente causará problemas aos profissionais que atuam/atuarão nestas instituições.

### 3.2.3 Avaliação

A Resolução estabelece que, no mínimo, 80% dos alunos de Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida devem alcançar os seguintes níveis de proficiência, de acordo com sua etapa escolar: até o 6º ano, nível A2 no CEFR; até o 9º ano, nível B1 no

---

<sup>19</sup> Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

CEFR; e até o término do 3º ano do Ensino Médio, nível B2 no CEFR. Embora reconheçamos que a formação de um professor bilíngue vá muito além da proficiência linguística, é importante questionarmos o fato de tais Diretrizes pressuporem que, ao concluírem o Ensino Médio em escolas bilíngues, os alunos devem ter o mesmo nível de proficiência dos docentes que atuam nessas instituições. Isso aponta para uma possível discrepância nas expectativas entre os níveis de habilidade dos alunos e dos professores.

O documento também salienta que ficará a critério das instituições a definição dos processos avaliativos e recomenda ao MEC a criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência tanto para estudantes, quanto para docentes em nível nacional. Recomendação imperativa, dado que a Resolução deixa muitos questionamentos em aberto, como por exemplo, a adoção destes exames que focam apenas no aspecto linguístico, em detrimento de outro(s) que contempla(m) o ensino bilíngue de uma forma integral. Outra incerteza é em relação a quem arcará com o custo de tais exames, já que os principais testes de proficiência do mercado não têm um valor acessível à maioria da população. A título de ilustração, buscamos três centros aplicadores de exames internacionais<sup>20</sup> para consulta de preço dos testes de Cambridge (inglês), DELE<sup>21</sup> (espanhol) e DELF<sup>22</sup> (francês) para os níveis A2, B1 e B2. Os valores encontrados foram dispostos na seguinte tabela 1:

**Quadro 1** - Valores de referência de testes de proficiência

<b>Exame</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<i>Cambridge</i>	R\$ 655,00	R\$ 701,50	R\$ 1188,00
<i>DELE</i>	R\$ 320,00	R\$ 320,00	R\$ 420,00
<i>DELF</i>	R\$ 313,00	R\$ 423,00	R\$ 517,00

Fonte: Elaboração Própria.

Comparados ao salário mínimo atual (referência: setembro de 2023) de R\$1302,00, os valores mencionados representam aproximadamente:

<sup>20</sup> Cambridge: <https://saopauloopencentre.com.br/datas/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DELE: [https://belohorizonte.cervantes.es/br/diplomas\\_espanhol/precos\\_diplomas\\_espanhol.htm](https://belohorizonte.cervantes.es/br/diplomas_espanhol/precos_diplomas_espanhol.htm). Acesso em: 25 fev. 2023.

DELF: <https://www.aliancafrancesa.com.br/delf-dalf/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

<sup>21</sup> Diploma de español como lengua extranjera

<sup>22</sup> Diplôme d'études en langue française

**Quadro 2** - Percentual valor testes de proficiência em relação ao salário mínimo

<b>Exame</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<i>Cambridge</i>	50,3%	53,8%	91,2%
<i>DELE</i>	24,5%	24,5%	32,2%
<i>DELFL</i>	24%	32,4%	39,7%

Fonte: Elaboração Própria.

É importante frisar, no entanto, que tais valores são em caráter exemplificativo, dado que cada teste de proficiência pode variar de acordo com seu tipo, língua e até a instituição que oferece o exame.

Por fim, define-se que as escolas brasileiras com currículos internacionais, mesmo não estando submetidas a mesma verificação, devem informar às famílias em relação aos processos de avaliação estabelecidos pelos currículos internacionais, ademais de respeitar a legislação nacional referente às disciplinas do currículo brasileiro; e que as escolas internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação e o disposto nesta Resolução para o currículo brasileiro.

### **3.2.4 Diretrizes de prazos**

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue pelo MEC, as escolas bilíngues contarão com um período para o planejamento e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Dessa forma, caso os prazos se mantivessem como na Resolução após a sua homologação, as escolas que trabalham com a Educação Infantil apresentariam um novo PPP até janeiro de 2022 e aquelas que trabalham com o Ensino Fundamental e Médio até janeiro de 2023, em contrapartida as instituições que precisassem modificar suas propostas atuais, seria necessário a elaboração e apresentação de um plano de adequação, de acordo com as novas diretrizes a ser entregue junto ao PPP da escola para o ano letivo de 2021. Contudo, considerando que a Resolução ainda aguarda homologação e que estes prazos já não são mais exequíveis, evidentemente, as datas que foram estabelecidas serão modificadas.

#### 4 TECNOLOGIA SOCIAL E BILINGUISTO

Tendo em consideração o enfoque previamente dado ao Bilinguismo, antes de iniciarmos as discussões pertinentes a este capítulo, se faz necessário explorarmos o conceito de Tecnologia Social (TS). Para tanto, nosso recorte tem início a partir da Escola de Chicago. A denominação “Escola de Chicago” designa um conjunto de sociólogos e investigadores associados à Universidade de Chicago nos Estados Unidos, entre o final do século XIX e o início do século XX, e sua relevância substancial reside em seus estudos sociológicos e sua vasta influência sobre variados campos das ciências sociais (Becker, 1996).

Concernente ao presente tema, autores da Escola de Chicago, como Small (1898) e Henderson (1901), já descreviam, no final do século XIX, avanços tecnológicos que se assemelham às discussões contemporâneas sobre TS. Eles defendiam, de forma análoga aos debates atuais, uma abordagem sociológica interconectada com a materialidade do mundo, na qual os aspectos técnicos, materiais e sociais se fundem de forma indissociável no contexto de uma comunidade (Duque; Valadão, 2017). Nesse sentido, Henderson afirma que as tecnologias deveriam ser sociais, pois cada uma deve ser:

[...] um sistema de organização consciente e proposital de pessoas, em que cada organização social, real e natural encontra seu verdadeiro lugar, e todos os fatores em harmonia cooperam para realizar um conjunto cada vez maior e em proporções mais desejadas de ‘saúde, riqueza, beleza, conhecimento, sociabilidade e equidade’ (Henderson, 1901, p. 471 *apud* Duque; Valadão, 2017, p. 3).

Concomitantemente, em âmbito político, o conceito de *Sarovaya* de Mahatma Gandhi, na Índia, já defendia uma política científica e tecnológica coerente com os modelos produtivos e as condições econômicas e sociais das comunidades artesanais (Herrera, 2010). De acordo com Herrera (2010), Gandhi argumentava que todas as tecnologias deveriam ser “adequadas” contextualmente, em uma abordagem integrada de desenvolvimento social, econômico e cultural local. Assim, sua principal meta residia na transformação da sociedade hindu por meio de um desenvolvimento interno e natural, e não por uma imposição externa. Desse modo, a doutrina social de Gandhi já abarcava a concepção de Tecnologia Apropriada (TA), ainda que ele jamais tenha empregado essa expressão.

Posteriormente, na segunda metade do século XX, críticas e alternativas tecnológicas, como essas mencionadas, foram relevantes para a consolidação de modelos que se opunham

às Tecnologias Convencionais<sup>23</sup>, geralmente registradas na literatura como Tecnologias Apropriadas (Rybczynski, 1980; Akubue, 2000 *apud* Duque; Valadão, 2017) e Tecnologias Intermediárias (Schumacher, 1977 *apud* Duque; Valadão, 2017).

Segundo Herrera (2010), a Tecnologia Intermediária (TI) foi proposta por Schumacher na década de 1960 e se referia a uma tecnologia que, comparada àquela utilizada até então, exigia menor investimento de capital por posto trabalhista. Além disso, essa tecnologia deveria ser de pequena escala, descentralizada, relevante para áreas rurais, baseada em recursos locais e de funcionamento e manutenção simples. É válido sublinhar que o termo “tecnologia apropriada (TA)” também foi usado pelos planejadores indianos no início dos anos 1960 com um significado muito semelhante ao proposto por Schumacher para a TI<sup>24</sup>.

Mais adiante, nas décadas de 1970 e 1980, o desenvolvimento de modelos tecnológicos aproximados às conceituações de Tecnologias Apropriadas, ou seja, modelos baseados em produção de pequena escala, para uso familiar ou comunitário, não alienantes e de baixo custo, foi intenso. Isso porque as TA foram significativas nos modelos de desenvolvimento econômico da época, pois permitiam seu acesso por aqueles que não poderiam obtê-las pelos métodos convencionais (Silva, 2012, *apud* Duque; Valadão, 2017). No entanto, os programas institucionais, nos quais as transferências desses modelos se baseavam, como o Programa de Transferência de Tecnologias Apropriadas (PTTA) no Brasil sob responsabilidade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mostravam sinais de esgotamento até o final da década de 1980, devido, entre outros aspectos, às críticas contundentes que recebiam (Garcia, 1987 *apud* Duque; Valadão, 2017). De acordo com Silva (2012, p. 35 *apud* Duque; Valadão, 2017, p. 6), “[...] a TA atendia ao sentimento de culpa dos pesquisadores do Primeiro Mundo, que se mantinham distantes do público que queriam beneficiar”.

<sup>23</sup> Compreende-se por tecnologia convencional aquela que “visa ao lucro e tende a provocar a exclusão social” (Dagnino, 2013, p. 253 *apud* Duque; Valadão, 2017, p. 2).

<sup>24</sup> A amplitude do movimento das tecnologias apropriadas (TA) pode ser avaliada pelo número de termos e expressões utilizados para referir-se a essa área, cada um deles denotando uma determinada especificidade. Dentre as diversas terminologias empregadas, destacam-se: “[...] tecnologia alternativa, tecnologia utópica, tecnologia intermediária, tecnologia adequada, tecnologia socialmente apropriada, tecnologia ambientalmente apropriada, tecnologia adaptada ao meio ambiente, tecnologia correta, tecnologia ecológica, tecnologia limpa, tecnologia não-violenta, tecnologia não-agressiva ou suave, tecnologia branda, tecnologia doce, tecnologia racional, tecnologia humana, tecnologia de auto-ajuda, tecnologia progressiva, tecnologia popular, tecnologia do povo, tecnologia orientada para o povo, tecnologia orientada para a sociedade, tecnologia democrática, tecnologia comunitária, tecnologia de vila, tecnologia radical, tecnologia emancipadora, tecnologia libertária, tecnologia liberatória, tecnologia de baixo custo, tecnologia da escassez, tecnologia adaptativa, tecnologia de sobrevivência e tecnologia poupadora de capital. Essas concepções, de alguma forma, tentam, na sua origem, diferenciar-se daquelas tecnologias consideradas de uso intensivo de capital e poupadoras de mão-de-obra, objetando-se ao processo de transferência massiva de tecnologia de grande escala, característico dos países desenvolvidos, para os países em desenvolvimento, que podem criar mais problemas do que resolvê-los” (Brandão, 2001, p. 13 *apud* Dagnino; Brandão; Novaes, 2004, p. 22).

A extenuação das TA levou ao surgimento de novas perspectivas em relação às abordagens de desenvolvimento tecnológico como alternativas às práticas convencionais. Dentre elas, algumas se apresentam como “tecnologias voltadas para a base de pirâmide” (Prahalad; Hart, 2002; Prahalad, 2005; Hall; Matos; Martin, 2014 *apud* Duque; Valadão, 2017), “inovações sociais” (Martin; Osberg, 2007; Maclean; Harvey; Gordon, 2013 *apud* Duque; Valadão, 2017), “*grassroot innovations*” (Gupta, Sinha; Joradia; *et al*, 2003 *apud* Duque; Valadão, 2017) e “tecnologias sociais” (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004; Dias; Novaes, 2010; Thomas; Fressoli, 2010; Dagnino, 2010; Herrera, 2010; Thomas, 2009; Fonseca, 2009 *apud* Duque; Valadão, 2017).

Conforme expresso no título deste capítulo, nosso foco recai sobre o conceito de Tecnologia Social (ou TS) e suas ramificações. De modo geral, as TS são caracterizadas por serem construções coletivas voltadas para a solução de problemas de natureza social, econômica e ambiental, que promovem a inclusão social dos envolvidos (Bava, 2004; Freitas; Segato, 2014; Peyloubet *et al.*, 2010; Rodrigues; Barbieri, 2008; Thomas, 2009 *apud* Duque; Valadão, 2017). Além disso, a TS é um conceito que se contrapõe à ideia de tecnologia convencional (TC) (Dagnino, 2010 *apud* Duque; Valadão, 2017), uma vez que enquanto a TC “visa ao lucro e tende a provocar a exclusão social” (Dagnino, 2013, p. 253 *apud* Duque; Valadão, 2017, p. 2), a TS tem como objetivo a inclusão social, a participação e a emancipação social (Duque; Valadão, 2017).

No entanto, é importante salientar que no campo dos Estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (ECTS), ainda não há consenso estabelecido em relação a um conceito para o tema, resultando em diversas acepções adotadas por pesquisadores em suas publicações. Diante dessa situação e considerando o crescente interesse científico em torno desse assunto, Duque e Valadão (2017) conduziram um estudo bibliométrico<sup>25</sup> com o objetivo de mapear as concepções teóricas mais frequentemente adotadas no Brasil para a Tecnologia Social. Para isso, os autores examinaram artigos publicados no período de 2002 a 2015, seguindo um procedimento metodológico dividido em três etapas de análise. A primeira fase concentrou-se em identificar o significado atribuído à TS, a segunda fase buscou categorizar os trabalhos de acordo com as perspectivas identificadas na primeira etapa, e a terceira fase visou agrupá-los com base nas fundamentações teóricas utilizadas.

---

<sup>25</sup> Bibliometria é a “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (Araújo, 2006, p. 12 *apud* Duque; Valadão, 2017, p. 5)

Para os fins do presente trabalho, nos ateremos à primeira fase da pesquisa de Duque e Valadão (2017) que identificou duas perspectivas distintas na conceituação de Tecnologia Social. Essas perspectivas são as seguintes: a) Uma visão em que a TS não se limita a um mero artefato, mas abrange todas as interações e processos que ocorrem na comunidade. Nessa abordagem, as TS são compreendidas como construções sociais que podem ser adaptadas por meio da adequação sociotécnica<sup>26</sup> e são frequentemente discutidas nos trabalhos do autor Renato Dagnino; b) outra visão em que as TS são baseadas no uso de tecnologias em prol do social. Para essa perspectiva, as TS representam a articulação de programas e artefatos que, quando introduzidos no contexto social, têm o potencial de melhorar a qualidade de vida da sociedade. É possível notar que os estudos que se aproximam das reflexões de Silvio Caccia Bava (2004) tendem a adotar essa definição TS.

À vista disso, para pormenorizar os conceitos basilares de cada uma dessas vertentes, bem como para elucidar termos e expressões utilizada por cada um dos autores, nas próximas duas seções abordaremos concepções relacionadas à TS em acordo com Dagnino (2004; 2008; 2019) e Bava (2004), tomado aqui como representantes, respectivamente, da primeira e da segunda vertentes levantadas por Duque e Valadão (2017).

#### 4.1 TECNOLOGIA SOCIAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL PASSÍVEL DE ADEQUAÇÃO SOCIOTÉCNICA

Renato Dagnino, professor do Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é um dos autores mais presentes nas referências bibliográficas sobre Tecnologia Social. Suas reflexões, seja em trabalhos conjuntos com outros autores, em publicações individuais ou como organizador, são amplamente reconhecidas como uma referência no que diz respeito ao marco analítico-conceitual da TS e grande parte da literatura relacionada ao tema toma suas contribuições como base.

Para Dagnino, Brandão e Novaes (2004), a Tecnologia Social não precisa, nem deve, ser restrita a um conceito específico. Para ele, “[...] o marco da TS dá atenção ao processo, ao caminho que uma configuração sociotécnica vai desenhando ao longo de um percurso que não tem cena de chegada definida” (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004, p. 56). Isto é, segundo os

---

<sup>26</sup> Segundo Dagnino (2008, p.103), o termo sociotécnico denota “[...] arranjos entre elementos técnicos e sociais que formam uma outra entidade, algo mais que a simples soma desses elementos, e que se converte num novo objeto de estudo empregado para explicar, tanto a condição tecnológica da mudança social, como a condição social da mudança tecnológica”.

autores, a TS emerge da comunidade e não pode ser replicada<sup>27</sup>, uma vez que os atores envolvidos no processo social a modificam de acordo com suas necessidades através do que ele chama de adequação sociotécnica.

A Adequação Sociotécnica (AST) desempenha um papel fundamental na concepção dos processos de desenvolvimento de Tecnologia Social, conferindo ao seu marco uma maior solidez e eficácia. Em contraposição às abordagens citadas no início do capítulo 4, as quais adotavam uma visão estática e normativa, a AST destaca a importância de iniciar um processo de TS nas condições específicas do ambiente em que ele será implementado. Dessa forma, a AST enfatiza a necessidade de considerar as características e demandas do contexto em questão, a fim de alcançar resultados mais efetivos e adaptados às necessidades locais (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004).

[...] a AST pode ser compreendida como um processo que busca promover uma adequação do conhecimento científico e tecnológico (esteja ele já incorporado em equipamentos, insumos e formas de organização da produção, ou ainda sob a forma intangível e mesmo tácita) não apenas aos requisitos e finalidades de caráter técnico-econômico, como até agora tem sido o usual, mas ao conjunto de aspectos de natureza socioeconômica e ambiental que constituem a relação CTS<sup>28</sup> (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004, p. 52).

A fim de sublinhar a importância da Adequação Sociotécnica no que tange a Tecnologia Social como um processo de construção social, Dagnino, Brandão e Novaes (2004) afirmam que a AST:

a) diz respeito à adaptação ou reprojeto do conhecimento existente, considerando também aquele de natureza incorporada, intangível ou tácita, levando em conta tanto os requisitos econômicos e técnicos quanto os sociais e ambientais;

b) pode ser compreendida como o processo de desenvolvimento da TS, e esta como o resultado do processo de AST, haja vista que permite o desenvolvimento de tecnologias para a produção de bens e serviços alinhados a uma lógica solidária, em oposição à lógica de mercado;

---

<sup>27</sup> No contexto em questão, a replicação se diferencia da reaplicação, uma vez que a replicação envolve a cópia exata, sem alterações, como geralmente ocorre nos modelos tecnológicos convencionais. Por outro lado, a reaplicação refere-se à produção e reprodução de tecnologias com base nas dinâmicas e lógicas específicas das comunidades envolvidas com essas tecnologias. Para Dagnino (2019) “a reaplicação supõe a operação em escala e a apropriação da tecnologia pela comunidade. O que implica envolvê-la, de forma participativa e compensatória em termos diretos (renda) ou indiretos (melhora da qualidade de vida, etc.) (Dagnino, 2019, p. 92).

<sup>28</sup> Ciência, Tecnologia e Sociedade

c) enfatiza a inclusão de usuários previamente excluídos do processo de desenvolvimento tecnológico e se preocupa com fatores socioeconômicos e ambientais que geralmente são tratados como externalidades no projeto da tecnologia convencional;

d) tem como objetivo adaptar a tecnologia convencional e conceber alternativas por meio de suas sete modalidades (vide Quadro 3). Para tal, ela utiliza critérios adicionais aos usuais de natureza técnico-econômica e os aplica a processos de produção e circulação de mercadorias em redes de Economia Solidária<sup>29</sup>, com o intuito de otimizar suas implicações sociais, econômicas e ambientais;

e) pode ser aplicada a diferentes modalidades, sendo organizadas de acordo com a complexidade e a radicalidade do processo executado, como demonstra o quadro abaixo.

**Quadro 3 - Modalidades de Adequação Sociotécnica**

<u>Modalidades de AST</u>	<u>Atividade</u>
<i>Alteração na distribuição da receita gerada</i>	A manutenção das características do processo de trabalho (uso convencional das máquinas, formas de organização do trabalho etc.) em situações em que a propriedade dos meios de produção passe da privada à coletiva, propiciando a alteração na distribuição da receita gerada (de lucros e salários para retiradas) e promovendo uma modificação no contexto sociotécnico, é um embrião de novas AST.
<i>Apropriação</i>	A propriedade coletiva dos meios de produção supõe a aquisição, pelos trabalhadores, de conhecimento produtivo, de gestão e de concepção de produtos e processos, sem que alguma modificação seja introduzida nos mesmos. Distingue-se do conceito usual de “apropriação” do conhecimento tecnocientífico à medida que tem como condição a propriedade coletiva dos meios de produção.
<i>Repotenciamento</i>	A postura associada à nova condição de propriedade coletiva tende a levar à modificação das máquinas e equipamentos mediante ajustes, recondicionamento ou revitalização (incorporação de componentes e dispositivos mais recentes), procedimentos de manutenção preventiva etc., visando ao aumento de sua vida útil ou à modificação das características do bem ou do serviço produzido.
<i>Ajuste do processo de trabalho</i>	Um ambiente de trabalho democrático e participativo, não submetido ao controle capitalista, levará ao questionamento da divisão técnica do trabalho. O processo de trabalho tenderá a assumir formas de organização autogestionárias.
<i>Alternativas tecnológicas</i>	Entende-se esta modalidade como decorrente da percepção de que as anteriores não são suficientes para dar conta das demandas do empreendimento autogestionário. Ela implica a busca e seleção de alternativas tecnológicas já existentes, distintas da tecnologia convencional – anteriormente utilizada ou disponível no mercado – mediante consultas a pessoas, instituições, bancos de dados etc.

Continua.

<sup>29</sup> Segundo Dagnino (2019, p. 11), por Economia Solidária entende-se o “espaço constituído por redes de produção e consumo baseadas na propriedade coletiva dos meios de produção e na autogestão capaz de expandir-se e adquirir sustentabilidade no âmbito de uma economia capitalista periférica como a brasileira”.

Continuação.

<u>Modalidades de AST</u>	<u>Atividade</u>
<i>Incorporação de conhecimento tecnocientífico existente</i>	O prolongamento do processo de busca de tecnologias alternativas tenderá a explicitar a necessidade de incorporar conhecimento (intangível, não embutido em meios de produção) existente, para o desenvolvimento de tecnologias (novos processos produtivos, meios de produção, insumos etc.). Esta modalidade implica atividades de “inovação incremental”, que tenderão a ocorrer de forma associada a instituições públicas de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e ensino.
<i>Busca de conhecimento tecnocientífico novo</i>	O prolongamento do processo de inovação incremental tenderá a explicitar a necessidade de incorporar às atividades realizadas nos empreendimentos autogestionário resultados da exploração da “fronteira” do conhecimento tecnocientífico. Esta modalidade implica atividades de “inovação radical” que provavelmente demandarão o concurso de instituições públicas de ensino e de P&D.

Conclusão.

Fonte: Dagnino, 2019, p. 93-94.

Dessa forma, como bem afirma Dagnino (2008), enquanto os pensadores da TA enfatizam a tecnologia desejada, sem fornecer muitas orientações sobre como alcançá-la e portanto, preconizam uma certa imobilidade de seu desenvolvimento, o processo de AST pode ser útil, visto que se baseia em uma tecnologia existente e leva em consideração o contexto adverso, além de não possuir um objetivo normativo estritamente definido e admitir que o processo de construção sociotécnica pode divergir dos projetos e intenções iniciais.

Além disso, o conceito de AST incorpora a ideia de que o processo de inovação<sup>30</sup> é interativo, envolvendo atores diretamente envolvidos na função inovativa e que possuem conhecimento tanto da “oferta” quanto da “demanda” da tecnologia. Nesse sentido, o conceito de AST ressalta a necessidade de uma agenda de política científica e tecnológica mais abrangente, na qual os atores sejam agentes ativos no processo de construção sociotécnica, garantindo que a tecnologia atenda às suas necessidades e expectativas (Dagnino, 2008).

Neste contexto, a “construção sociotécnica”, segundo o construtivismo, refere-se ao processo em que as características dos artefatos tecnológicos são definidas por meio de negociação entre grupos sociais relevantes, que possuem diferentes preferências e interesses. Durante esse processo, são aplicados critérios de natureza diversa, incluindo critérios técnicos, até que se alcance uma situação de “estabilização” e “fechamento” (Bijker, 1995

<sup>30</sup> Em Dagnino e Gomes (2000 *apud* Dagnino; Brandão; Novaes, 2004), utiliza-se o conceito de inovação social para se referir ao conhecimento que visa aprimorar a efetividade dos processos, serviços e produtos relacionados às necessidades sociais. Esse conhecimento pode ser tangível ou incorporado em pessoas e equipamentos, além de ser tácito ou codificado. Além disso, a inovação social abrange um conjunto distinto de valores, estilo de desenvolvimento, projeto nacional e objetivos nas esferas social, política, econômica e ambiental e engloba três tipos de inovação: *hardware* (desenvolvimento de maquinário), *software* (processamento de informação) e *orgware* (tecnologia de gestão).

*apud* Dagnino; Brandão; Novaes, 2004). Em outras palavras, a AST reconhece que a definição e o desenvolvimento das tecnologias são influenciados pelas interações sociais e pelas negociações entre grupos com perspectivas distintas. Através desse processo de construção sociotécnica, as características das tecnologias são moldadas e ajustadas para atender às necessidades e demandas dos diversos atores envolvidos.

Partindo destes pressupostos, é importante ressaltar que o marco analítico-conceitual da TS, segundo Dagnino, passou por uma evolução em seus trabalhos mais recentes. Isso porque, diante do uso do termo “Tecnologia Social” por documentos de naturezas diversas, seu significado original sofreu o que o autor chama de “um deslizamento semântico”, isto é, o mesmo termo começou a ser empregado para referir-se a um significado diferente do original (Dagnino, 2019). À vista disso, o autor apresenta o conceito de “Tecnociência Solidária” como alternativa a este problema, buscando, além disso, esquivar-se do maniqueísmo atribuído à conceituação originalmente cunhada que se concebia em oposição à Tecnologia Convencional.

A fim de refletir adequadamente a interação cada vez maior entre ciência e tecnologia, Dagnino (2019) adota o termo “tecnociência” em oposição à separação tradicionalmente estabelecida entre ciência e tecnologia, a qual se baseia na falsa ideia de que a tecnologia é simplesmente a aplicação da ciência. Essa visão pressupõe erroneamente que a ciência seja intrinsecamente boa, progressiva, universal e neutra, destinada a atender às necessidades da sociedade, enquanto a tecnologia pode causar malefícios quando utilizada com interesses escusos e sem ética (Dagnino, 2019).

Dagnino (2019) contesta a ideia de que ciência e tecnologia são neutras e independentes entre si. Ele considera essa separação como irrealista. Em sua visão, a “Tecnociência Solidária” só pode emergir em contextos onde os valores e interesses estejam alinhados a um modelo de desenvolvimento alternativo. Esse é o caso dos empreendimentos solidários, que desafiam e se contrapõem à hegemonia dos valores encontrados em ambientes dominados pela tecnociência capitalista:

Tecnociência solidária é a decorrência cognitiva da ação de um coletivo de produtores sobre um processo de trabalho que, em função de um contexto socioeconômico (que engendra a propriedade coletiva dos meios de produção) e de um acordo social (que legitima o associativismo), os quais ensejam, no ambiente produtivo, um controle (autogestionário) e uma cooperação (de tipo voluntário e participativo), provoca uma modificação no produto gerado cujo resultado material pode ser apropriado segundo a decisão do coletivo (empreendimento solidário) (Dagnino, 2019, p. 62).

Ao apresentar este conceito, Dagnino (2019) destaca sua natureza política e orientada para políticas públicas. Dessa maneira, o autor ressalta que a Tecnologia Solidária surge da intenção de promover a conscientização, mobilização, participação e capacitação dos movimentos populares, bem como da ação do Estado, para desenvolver um conhecimento que seja utilizado na produção de bens e serviços, visando à sustentabilidade dos empreendimentos solidários que estão surgindo dentro do contexto da “economia capitalista periférica brasileira”.

De maneira complementar, Dagnino (2019) afirma que em um outro momento caracterizou a Tecnociência Solidária como o “modo como conhecimentos devem ser empregados visando à produção e ao consumo de bens e serviços em redes de economia solidária, respeitando seus valores e interesses, para satisfazer necessidades coletivas” (Dagnino, 2019, p. 63) e para esclarecê-lo destaca e explica os termos nele contidos em um quadro. Julgando ser esta explicação de grande aporte na compreensão do que se trata a Tecnociência Solidária, reproduzimos, a seguir, esta descrição.

**Quadro 4 - Caracterização Tecnociência Solidária**

modo	é um modo do original, peculiar, aberto, mutante e adaptativo baseado numa cultura, marco analítico-conceitual e em instrumentos metodológico-operacionais específicos: a Tecnociência Solidária é uma proposta em construção
conhecimentos	de qualquer natureza (científico, tecnológico, religioso, ancestral...) e origem (academia, empresas, povos originários, movimentos populares, excluídos...), desde que coerentes com os valores e interesses característicos da economia solidária
devem	a Tecnociência Solidária é uma proposta assumidamente normativa, utópica, um objetivo estratégico em processo, a ser alcançado; associado a um dever-ser
empregados	o que envolve instrumentos metodológico-operacionais específicos, como o da Adequação Sociotécnica que propõe com suas sete modalidades o reprojeto da tecnociência capitalista
produção	a partir de insumos naturais, produtos e rejeitos de empresas, produtos de redes de economia solidária, etc.
consumo de bens e serviços	consumo final de bens e serviços pelas famílias, diretamente, mediante moeda social, etc., ou através das compras públicas: <i>merenda e transporte escolar</i> ; consumo produtivo de bens e serviços de empresas ou de redes de economia solidária; aquisição, pelo Estado, de bens para implementar políticas públicas não relacionadas ao consumo das famílias ( <i>uniforme para presos</i> ) ou de serviços para implementar aquelas não relacionadas ao consumo das famílias ( <i>manutenção de equipamentos públicos, cursos d'água</i> ), intermediação monetária, creditícia e financeira

Continua.

## Continuação.

redes de economia solidária	insistência numa associação exclusiva e excludente entre Tecnociência Solidária e economia solidária, caracterizada pela propriedade coletiva dos meios de produção, autogestão, relações horizontais, solidariedade, distribuição do excedente material ou econômico decidida pelos seus integrantes; viabilizada mediante estratégias de “trabalho e renda” elaboradas (formuladas, implementadas e avaliadas) pelo Estado
interesses	processos de Adequação Sociotécnica deverão sempre levar em conta os valores - morais, culturais, econômicos, etc. - e o interesse de consolidação e expansão da economia solidária
necessidades	referência à diferença entre necessidade e demanda (necessidade com poder de compra): satisfação de necessidades mediante valores de uso (necessidades materiais e demandas cognitivas associadas)
coletivas	o foco da economia solidária e, por isto, da Tecnociência Solidária, deve ser em atividades que visem ao bem-estar de toda a sociedade (e da conservação ambiental), em especial as levadas a cabo de maneira também coletiva e associadas à vida em comunidade

## Conclusão.

Fonte: Dagnino, 2019, p. 64-66.

Por fim, ressalta-se a intenção de Dagnino (2019) de desenvolver um conhecimento direcionado para a produção de bens e serviços, denominado Tecnociência Solidária, por meio da atuação do Estado, visando promover a sustentabilidade dos empreendimentos solidários que surgem nas periferias da economia capitalista brasileira. O termo “Tecnociência” é empregado para englobar uma ampla gama de conhecimentos. Esse uso surge da percepção do autor de que o termo “tecnologia” pode ser considerado restritivo, pois se refere apenas à “aplicação da ciência”. Sendo assim, Tecnociência Solidária é resultado de uma combinação intencionalmente orientada (adequação sociotécnica) por forças contra-hegemônicas, que engloba conhecimentos de diversas naturezas historicamente desvalorizados e deslegitimados pelo modo capitalista de organização social. Nesse sentido, à medida que a Tecnociência Solidária se estabelece, esses trabalhadores ganham espaço econômico e social nos circuitos de produção e distribuição, reclamando o poder de satisfazer demandas das famílias e do Estado que outrora estava nas mãos de empresas privadas. Destarte, um Estado solidário deve priorizar o atendimento das necessidades de toda a sociedade, direcionando sua atenção a empreendimentos solidários.

## 4.2 TECNOLOGIA SOCIAL COMO ARTICULAÇÃO DE PROGRAMAS E ARTEFATOS VOLTADOS PARA QUESTÕES SOCIAIS

Silvio Caccia Bava, sociólogo formado em Ciências Sociais e Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), é conhecido por ocupar cargos como o de editor-chefe do *Le Monde Diplomatique Brasil*, diretor-pesquisador do Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (Pólis) em São Paulo capital e conselheiro administrativo da ActionAid Brasil<sup>31</sup>. Ao longo de sua trajetória, Bava tem se dedicado a investigar e escrever sobre diversos temas e suas publicações abrangem uma gama de assuntos que são fundamentais para a compreensão da dinâmica social contemporânea. Sendo assim, nesta seção, exploraremos algumas de suas concepções relativas à TS.

Diante da realidade capitalista em que o poder e o capital se concentram nas mãos de poucas pessoas, e de uma lógica de mercado latente que promove a competição, o individualismo e a lei do mais forte na sociedade, surgem também práticas de resistência através de movimentos sociais e políticos que buscam reverter essa situação. Esses movimentos buscam colocar a economia a serviço da sociedade e construir alternativas de desenvolvimento e organização social com base na solidariedade, na inclusão social, na busca da equidade, no respeito aos direitos humanos, na proteção do meio ambiente e na justiça social. Dessa forma, as TS representam uma contra-reação à injustiça social e buscam mudar as condições sociais vigentes em favor de um modelo mais justo e sustentável (Bava, 2004).

Bava (2004) argumenta que esses movimentos contra-hegemônicos costumam seguir uma direção “de baixo para cima”, do social para a esfera política, ou seja, do local para o nacional e o global, e constantemente confrontam a hegemonia capitalista, que busca assimilar e neutralizar a capacidade transformadora dessas experiências inovadoras com o objetivo de esterilizá-las. Como uma alternativa a este paradigma, o autor sugere a construção de conhecimento, o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e as tecnologias sociais.

Ainda segundo o autor, é certo que, globalmente, não há uma referência clara de como superar o paradigma neoliberal e estabelecer o desenvolvimento sustentável. Isso porque é difícil entender como sustentar tal mudança sem uma experiência concreta como parâmetro, uma vez que focar apenas em experiências individuais não fornece informações suficientes

---

<sup>31</sup> ActionAid. "Sobre a ActionAid". ActionAid Brasil. Disponível em: [\[www.actionaid.org.br/sobre-nos/quem-somos\]](http://www.actionaid.org.br/sobre-nos/quem-somos).

A ActionAid é uma organização internacional que visa a justiça social, equidade de gênero e étnico-racial, e o fim da pobreza. Fundada em 1972, tem presença em 43 países e impacta mais de 15 milhões de pessoas globalmente. No Brasil desde 1999, a organização atua em mais de 2.4 mil comunidades, beneficiando mais de 300 mil pessoas.

acerca de seu potencial transformador. Nesse sentido, a busca de novos paradigmas e a passagem de experiências-piloto para a adoção de novas políticas públicas requerem pesquisas que sistematizem, analisem, debatam e divulguem os conhecimentos advindos de diversas práticas. Dessarte, uma análise abrangente dessas experiências tem o potencial de sugerir tendências opostas que visam deter ou reverter os processos de concentração de poder e riqueza, refletir políticas de distribuição de renda e a implementação universal de direitos, além disso, podem influenciar a agenda nacional, destacando a importância do redesenho dos acordos federais para apoiar a descentralização e a democratização das políticas públicas.

Similarmente, Bava (2004) enfatiza o papel crucial das comunidades e das redes de solidariedade como protagonistas das iniciativas transformadoras e democratizantes, em contraposição às abordagens tradicionais adotadas pela maioria dos governos locais que favorecem suas elites. Para isso, é fundamental buscar uma inclusão social plena, que não se limite a atender apenas às necessidades básicas, mas que valorize cada indivíduo e cidadão, acolhendo-os em coletivos que fortaleçam seu sentimento de pertencimento e promovam a representação de seus interesses nos processos de decisão de interesse público.

No entanto, o autor ressalta que, embora as experiências inovadoras se originem “de baixo para cima”, para que elas ultrapassem a dimensão de meras experiências-piloto, é essencial construir ambientes institucionais favoráveis. Isso inclui a criação de novas leis, novas formas de financiamento e novos quadros institucionais que envolvam não apenas o governo local, mas também outras instâncias políticas em nível federal e estadual. Dessa forma, a consolidação das iniciativas transformadoras exige esforços para a construção de uma base institucional sólida e abrangente que sustente e promova a disseminação dessas práticas inovadoras em prol de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

Neste contexto, Bava (2004) define as TS como:

Mais do que a capacidade de implementar soluções para determinados problemas, podem ser vistas como métodos e técnicas que permitam impulsionar processos de empoderamento das representações coletivas da cidadania para habilitá-las a disputar, nos espaços públicos, as alternativas de desenvolvimento que se originam das experiências inovadoras e que se orientem pela defesa dos interesses das maiorias e pela distribuição de renda (Bava, 2004, p. 116)

Por fim, é crucial ressaltar que as perspectivas de Dagnino e Bava, aqui mencionadas, não devem ser vistas como contraditórias, mas sim como complementares. Dagnino (2004) considera a Tecnologia Social como um processo de Adequação Sociotécnica que permite, através da adaptação do conhecimento pré-existente, a inclusão de indivíduos previamente

excluídos pelo modelo econômico vigente. Em consonância, Bava (2004) argumenta que as TS podem ser interpretadas como abordagens e procedimentos que fortalecem as vozes coletivas dos cidadãos, visando os interesses da maioria da população e a justa distribuição de recursos econômicos. Com base nessa perspectiva unificadora, exploraremos na próxima seção a situação do ensino de língua adicional no Brasil, seu papel na amplificação das disparidades socioeconômicas no país e a abordagem das escolas públicas bilíngues de escolha como manifestações concretas de Tecnologia Social.

#### 4.3 ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES DE ESCOLHA NO BRASIL COMO TECNOLOGIA SOCIAL

Partindo da perspectiva de que as Tecnologias Sociais se apresentam como um entrelaçamento entre abordagens sociotécnicas e políticas de empoderamento de indivíduos à margem da sociedade, conforme discutido na seção anterior, este capítulo direciona seu olhar para o contexto educacional, mais especificamente para as escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil. No entanto, antes de compreendermos como essas instituições podem ser consideradas expressões concretas de TS, é imperativo contextualizar o cenário educacional brasileiro em relação ao ensino de língua adicional (LA). Para isso, primeiramente, é necessário observarmos a realidade do ensino-aprendizagem de LA nas instituições de ensino regulares da rede pública do país. Com esse intuito, nosso foco recai sobre a língua inglesa, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece o conjunto coerente e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem adquirir durante as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tanto na rede pública como privada de ensino, apenas prevê esta LA como componente curricular obrigatório.

A BNCC (2018) determina que o ensino da língua inglesa deve fazer parte do currículo a partir do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ano). Neste contexto, o documento estipula que o ensino do idioma possua um caráter formativo que promova uma abordagem consciente e crítica da educação linguística, onde as dimensões pedagógicas e políticas estejam interligadas. Essa perspectiva implica em revisar as relações entre língua, território e cultura, questionando que tipo de inglês é ensinado nas escolas, priorizando a função social e política do inglês, tratando-o como língua franca, a fim de reconhecer e legitimar os diversos usos feitos por falantes ao redor do mundo. Dessa forma, o *status* de língua franca exige que crenças tradicionais, como a procura de um inglês “melhor” ou de um nível específico de

proficiência, sejam relativizadas, conduzindo a uma abordagem mais aberta e inclusiva na sala de aula que valorize diferentes formas de expressão de linguagem. Além disso, a BNCC (2018) destaca a importância dos multiletramentos, que unem e entrelaçam diferentes semioses e linguagens, em um processo contínuo de significação de maneira contextualizada, dialógica e ideológica, o que enriquece o processo educacional ao considerar a linguagem como uma ferramenta complexa e multifacetada de comunicação, preparando os alunos para interagir de maneira eficaz em um mundo diversificado e em constante evolução.

No entanto, embora a Base Nacional Comum Curricular estabeleça parâmetros para o ensino de língua inglesa no Brasil, eles nem sempre são exequíveis. De acordo com a pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Plano CDE para o British Council em 2015, a maior parte das escolas públicas brasileiras oferecem de uma a duas horas aulas semanais de língua adicional, o que demonstra uma posição secundária do inglês em relação a outros componentes curriculares, visto que apresenta uma carga horária reduzida. Além disso, o mesmo estudo indica que 69% dos professores relatam enfrentar alguma dificuldade ou restrição em relação à língua inglesa, o que compromete a qualidade de suas aulas. Dentre os motivos relatados por eles, destacam-se a carência de oportunidades para a prática oral do idioma e a dificuldade com a compreensão da língua falada (British Council, 2015). Contudo, também é provável que essas dificuldades estejam relacionadas à formação desses docentes.

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2022, verifica-se que, entre os 651.163 educadores que atuam na etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, uma proporção de 91,9% possuem nível superior completo. Entretanto, a análise feita por disciplinas indica que, dentre esse número, apenas 43,6% dos professores de Língua Estrangeira são devidamente habilitados. Similarmente, no Ensino Médio, com um corpo docente composto por 545.974 profissionais, a marca de 96,1% de educadores com graduação concluída está em acentuado contraste com a proporção de apenas 43,3% dos professores de Língua Estrangeira com devida formação, sendo essa cifra inferior somente a disciplina de Sociologia, que registra um modesto índice de 39,3% das turmas sob a tutela de professores com habilitação adequada (Brasil, 2023).

A carga horária limitada e a carência de professores com a formação apropriada, aliadas a outros obstáculos identificados no contexto da Educação Básica, tais como a ausência de infraestrutura adequada e o grande número de alunos por turma, levam especialistas, educadores e até mesmo o governo a reconhecerem que o ensino do inglês na escola não consegue capacitar os estudantes com um nível de proficiência satisfatório no

idioma (British Council, 2014). Essa análise é facilmente corroborada ao observarmos que apenas 5,1% dos brasileiros com mais de 16 anos declaram possuir algum conhecimento da língua inglesa. Dentre esses, 47% afirmam ter um nível básico de conhecimento, seguidos por 32% que se consideram em nível intermediário (British Council, 2014).

Conforme apontado pela pesquisa “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil”, conduzida pelo Instituto de Pesquisa Data Popular em colaboração com o British Council em 2014, o déficit educacional no ensino da LA em questão faz com que os brasileiros busquem outras alternativas. Dentre elas, as mais indicadas pelos participantes do estudo foram: busca de escolas de idiomas (87%) e contratação de professores particulares (6%). As razões mais indicadas para as pessoas inscreverem-se em cursos de inglês são expandir conhecimento e garantir emprego. Quanto à expectativa de aumento salarial de profissionais bilíngues, no geral, os participantes percebem o inglês como vital para inserção e avanço no mercado de trabalho<sup>32</sup> (British Council, 2014).

Contudo, barreiras tangíveis e subjetivas restringem o acesso a cursos de inglês. Entre outros fatores, os participantes da pesquisa destacam que o tempo disponível para o aprendizado de inglês é escasso e compete com outras atividades que preenchem a maior parte de suas agendas semanais, como trabalho, estudos universitários, lazer e obrigações familiares e domésticas. Com relação àqueles que frequentaram cursos de inglês anteriormente, faltas frequentes e preços elevados são as principais razões para o abandono. Entretanto, fatores como avaliações negativas dos cursos atuais também contribuem significativamente para a desistência (British Council, 2014).

Diante desses dados, é crucial examinarmos como essa situação amplifica as desigualdades socioeconômicas no Brasil. Isso porque, se o ensino de inglês nas escolas públicas não é suficiente para atender a crescente demanda do mercado de trabalho, é possível deduzir que aqueles que não têm condições de frequentar cursos de idiomas, seja por falta de tempo ou recursos financeiros, encontram-se, portanto, em uma posição de marginalização. Sendo assim, tal situação poderia ser amenizada se a qualidade do ensino de LA nas escolas públicas fosse adequada, uma vez que, segundo o Censo Escolar de 2022, das 47,4 milhões de matrículas na Educação Básica, 81% são oriundas da rede pública de ensino (Brasil, 2023).

A partir deste panorama é possível compreendermos as Escolas Públicas Bilíngues de Escolha (EPBE) no Brasil como uma Tecnologia Social que possibilita uma realidade mais

---

<sup>32</sup> Tal percepção se justifica, haja vista que segundo a Pesquisa Salarial realizada pela plataforma de empregos Catho em 2019 “dependendo da área de atuação, saber inglês pode significar mais oportunidades de emprego e salários até 61% mais altos” (Catho 2019 *apud* Ferreira; Mozzillo, 2020).

equânime, pois, assim como Dagnino, Brandão e Novaes (2004), não concebemos essas instituições como um resultado, mas sim como processo que pode ser replicado e modificado de acordo com as necessidades das comunidades locais. Neste sentido, a Adequação Sociotécnica (AST) pode englobar a adaptação ou reformulação do conhecimento prévio através da análise das experiências-pilotos das instituições já existentes, a fim de expandir essas políticas públicas com uma abordagem solidária, oposta ao paradigma vigente, através da apropriação de conhecimento produtivo, de gestão e concepção de processos.

Sob a análise dos preceitos de Bava (2004), as escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil podem ser defendidas como uma expressão concreta dos movimentos contra-hegemônicos, orientados por uma perspectiva “de baixo para cima”. Assim, tais instituições emergem como práticas de resistência que procuram reverter esse cenário atual, marcado por desigualdades e busca incessante por lucro, através de uma abordagem educacional emancipadora. Alinhando-se ao princípio de construir alternativas de desenvolvimento ancoradas na solidariedade, inclusão social e justiça, essas instituições empoderam seus alunos, promovendo não apenas o ensino de uma LA, mas também uma transformação social mais profunda.

A concepção de Bava (2004) destaca a importância de comunidades e redes de solidariedade como protagonistas de mudanças democratizantes, e as escolas bilíngues públicas, ao ampliarem o acesso a uma educação que ultrapasse os limites das demandas básicas, reforçam a construção de um sentimento de pertencimento e participação cidadã. Desse modo, a disseminação dessas práticas inovadoras, embora originadas nas bases, também demanda a construção de um ambiente institucional propício, onde a esfera pública seja permeada por alternativas que priorizem o bem-estar coletivo e a distribuição equitativa de oportunidades. Desse modo, as escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil podem ser consideradas uma aplicação concreta dos conceitos propostos por Bava, uma vez que representam uma forma de Tecnologia Social que busca viabilizar alternativas de desenvolvimento pautadas pela defesa dos interesses das maiorias e pela promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em suma, a integração das teorias e conceitos discutidos neste capítulo, desde os avanços tecnológicos do século XIX às críticas e alternativas tecnológicas contemporâneas, aponta para um futuro promissor onde a educação bilíngue é reconhecida para além dos horizontes da habilidade linguística. Buscando superar a perspectiva meramente instrumental, segundo a qual a educação bilíngue se colocaria como uma ferramenta social, nesta pesquisa nós a compreendemos como Tecnologia Social.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo da premissa da existência de Escolas Públicas Bilingües de Escolha (EPBE) no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo principal mapear essas instituições. Para alcançar esse propósito, nosso percurso metodológico iniciou-se com um levantamento bibliográfico acerca dos aspectos teóricos intimamente relacionados à linguagem, bilingüismo e educação bilíngue, fundamentando-se principalmente nas contribuições de Vygotsky (2001; 2007), Baetens (1989) e Harmers e Blanc (2000). Além disso, examinamos os principais marcos históricos e normativos relacionados à educação bilíngue no contexto brasileiro e exploramos as perspectivas de Dagnino (2004; 2008; 2019) e Bava (2004) em relação aos conceitos de Tecnologia Social. Em seguida, empreendemos o processo de identificação e localização das escolas públicas bilíngües de escolha existentes no Brasil a fim de, com base nos alicerces teóricos previamente discutidos, debatermos a possibilidade de considerar essas instituições como manifestações concretas de Tecnologia Social.

Quanto aos fins, baseando-se nos princípios delineados por Gil (2002), este estudo se configura como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva. Sendo assim, seu caráter exploratório se fundamenta na busca por uma compreensão mais profunda do problema, visando a sua clareza e a formulação de hipóteses. Simultaneamente, a natureza descritiva desta investigação resulta de seu propósito de revelar os traços distintivos de um conjunto particular, que neste caso se referem às EPBE brasileiras, por meio de métodos de coleta de dados padronizados com o intuito de relatar eventos e estabelecer conexões entre diferentes variáveis.

No que se refere aos procedimentos metodológicos deste trabalho, além da pesquisa bibliográfica, anteriormente mencionada, também foi realizada uma pesquisa documental e um levantamento. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, contudo a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Em contrapartida, os levantamentos se caracterizam pela interrogação direta dos participantes da pesquisa, neste caso, por meio da solicitação de informações para, em seguida, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (Gil, 2002).

No que diz respeito à abordagem, esta pesquisa se alinha ao método misto<sup>33</sup>, conforme proposto por Creswell (2021). De acordo com esse autor, estudos desse tipo fundamentam-se em métodos rigorosos que integram dados qualitativos (abertos) e quantitativos (fechados). Assim, a fusão que ocorre ao longo de todo o processo de coleta, análise e interpretação de dados, proporciona uma abordagem sofisticada e complexa que pode mitigar as limitações inerentes aos métodos qualitativos e quantitativos quando adotados isoladamente.

À vista disso, a estratégia elegida para a análise de dados é a sequencial exploratória, a qual consiste em duas etapas distintas de coleta de dados. Na primeira fase, o pesquisador coleta dados quantitativos e os analisa para que, posteriormente, esses resultados sejam utilizados para planejar a segunda fase, que é qualitativa. Os resultados quantitativos são usados para guiar a seleção intencional dos participantes bem como as questões a serem exploradas na fase qualitativa. Assim, o objetivo principal é que os dados qualitativos forneçam uma explicação mais detalhada dos resultados quantitativos iniciais, estabelecendo uma conexão entre os dois conjuntos de dados (Creswell, 2021).

A interpretação dos resultados em uma abordagem sequencial envolve três formas de análise: os resultados quantitativos, os resultados qualitativos e a relação entre eles. Os resultados quantitativos e qualitativos são apresentados em separado, e a interpretação busca explicar como os resultados qualitativos complementam e ampliam os resultados quantitativos. Dessa forma, este tipo de abordagem proporciona uma estrutura clara para a combinação dos dados, permitindo uma análise aprofundada e uma compreensão mais completa dos fenômenos estudados. Além disso, ao utilizar essa abordagem, os pesquisadores podem explorar as nuances e complexidades dos resultados, revelando percepções valiosas sobre as relações entre as variáveis e os mecanismos subjacentes (Creswell, 2021).

O universo da presente pesquisa se delimita às escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil, portanto, durante a primeira fase de coleta de dados se fez necessário identificar quantas intuições existem, quais são elas e onde estão localizadas. Para isso, nos valem da Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI). A LAI é uma lei federal que regulamenta o direito de acesso às informações públicas dos órgãos e entidades governamentais, incluindo os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, em todos os níveis de governo. A norma garante o acesso de forma gratuita e sem a necessidade de pedido

---

<sup>33</sup> É importante ressaltar que diversos termos têm sido utilizados para se referir a essa abordagem, como *integração*, *síntese*, *métodos quantitativos e qualitativos*, *multimétodo*, *pesquisa mista* ou *metodologia mista*. No entanto, publicações recentes, como o *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Sciences* e o *Journal of Mixed Methods Research* da SAGE, tendem a utilizar o termo "*métodos mistos*" (Bryman, 2006; Creswell, 2015; Tashakkori e Teddlie, 2010 *apud* Creswell, 2021, p. 178).

justificado às informações solicitadas, que devem ser disponibilizadas em um prazo de até 20 dias, podendo este ser prorrogado por mais 10 dias (Brasil, 2011).

Dessa forma, inicialmente, buscamos obter informações junto às Secretarias de Educação de cada estado brasileiro para identificar possíveis EPBE em sua jurisdição. Diante disso, obtivemos respostas afirmativas dos estados do Amazonas (Anexos [D](#) e [E](#)), Maranhão (Anexo [J](#)), Paraíba (Anexo [P](#)), Rio de Janeiro (Anexos [T](#) e [U](#)) e Distrito Federal (Anexo [DD](#)). É relevante ressaltar que, apesar de várias tentativas de contato por meio da plataforma de Acesso à Informação, chamadas telefônicas e *e-mails*, não recebemos qualquer retorno do estado do Amapá (vide Anexo [C](#)). Além disso, devido a problemas técnicos, não conseguimos solicitar informações por meio do portal de Acesso à Informação de Minas Gerais, contudo, após diversas chamadas telefônicas e *e-mails*, fomos informados pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva que sua rede estadual de ensino não possui nenhuma escola bilíngue de surdos (vide Anexo [M](#)), enquanto a Assessoria de Inspeção Escolas nos orientou a consultar a lista de escolas<sup>34</sup> disponibilizadas na planilha acessível no site da Secretaria de Estado de Educação (vide Anexo [N](#)). Assim, após a busca pela palavra “bilíngue” não foi localizada nenhuma EPBE na rede estadual de Minas Gerais. Da mesma forma, apesar de termos realizado a solicitação de informação via plataforma oficial de Santa Catarina, só foi possível obter resposta através de um *e-mail* da Equipe Pesquisa na Escola, que também informou não possuir nenhuma EPBE na rede estadual de ensino (vide Anexo [Z](#)).

Devido à inviabilidade de realizar solicitações individuais em todos os municípios do Brasil, conduzimos simultaneamente uma pesquisa paralela por meio de busca *online* para identificar EPBE também em nível municipal. Essa busca foi realizada pela plataforma *Google* através dos termos “*escola municipal bilíngue*” e “*escolas municipais bilíngues*”, seguidas do nome ou sigla de cada estado, por exemplo, “*escola municipal bilíngue*” + “*Acre*”, “*escola municipal bilíngue*” + “*AC*”, “*escolas municipais bilíngues*” + “*Acre*”, “*escolas municipais bilíngues*” + “*AC*”.

Desta maneira, os municípios nos quais identificamos a presença de EPBE são os seguintes: Belém (PA), Salvador (BA), Blumenau (SC), Bombinhas (SC), Ibiporã (PR), João Pessoa (PB), Nova Lima (MG), Palmas (TO), Pilar (AL), Rio de Janeiro (RJ) e Sapiranga (RS). Posteriormente, para confirmar a validade desses dados, procedemos com solicitações de informações às Secretarias de Educação de cada um desses municípios, a fim de verificar a existência efetiva dessas instituições. Assim, confirmamos a existência de EPBE nas cidades de Blumenau (SC) (vide Anexo [FF](#)), Bombinhas (SC) (vide Anexo [GG](#)), Nova Lima (MG)

---

<sup>34</sup> Disponível em: [www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/](http://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/). Acesso em: 24 mai. 2023.

(vide Anexos [HH](#) e [II](#)), Palmas (TO) (vide Anexo [JJ](#)) e Rio de Janeiro (RJ) (vide Anexo [KK](#)). Além disso, os municípios de Belém (PA) e Salvador (BA) informaram não possuir nenhuma EPBB em sua rede municipal de ensino (vide Anexos [EE](#) e [FE](#)). O município de Sapiranga (RS) comunicou que o programa bilíngue na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula começaria em agosto de 2023 (vide Anexo [MM](#)), no entanto, dado que a coleta de dados encerrou-se em julho de 2023 e o programa bilíngue ainda não estava em funcionamento, esta instituição não foi incluída na nossa análise. Adicionalmente, as cidades de Ibitiporã (PR), João Pessoa (PB), Pilar (AL) não forneceram nenhuma devolutiva e, conseqüentemente, foram desconsideradas. Sublinhamos ainda que o município de Bombinhas (SC), Rio de Janeiro (RJ) e Salvador (BA) responderam às solicitações de informação por *e-mail*.

Uma vez que as escolas públicas bilíngues foram identificadas e mapeadas (vide Gráfico 1), criamos tabelas descritivas específicas para cada estado. Estas tabelas incluem o nome da instituição, seu código identificador, as etapas de ensino oferecidos — Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental - Anos Iniciais (AI), Ensino Fundamental - Anos Finais (AF) e Ensino Médio (EM) — e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referente a 2021. Esses dados foram extraídos das planilhas fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>35</sup>. Além disso, buscamos identificar a esfera administrativa de cada escola, ou seja, se são de âmbito municipal ou estadual, bem como a cidade em que estão localizadas, com base nas respostas recebidas às solicitações de informações.

No entanto, é importante ressaltar que não conseguimos obter a nota do Ideb para todas as instituições. De acordo com a Nota Informativa do Ideb 2021<sup>36</sup>, apenas uma parcela das escolas participam do cálculo<sup>37</sup>. Nestes casos, utilizamos o símbolo (-) para indicar a ausência de informações disponíveis. Adicionalmente, algumas escolas analisadas não constavam nas planilhas do INEP, assim, para obter o código e informações sobre os níveis de ensino

---

<sup>35</sup> Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/Ideb/resultados>. Acesso em: 2 set. 2023

<sup>36</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_Ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_Ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_Ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_Ideb_2021.pdf). Acesso em: 2 set. 2023

<sup>37</sup> De acordo com a Nota Informativa do Ideb de 2021, “tiveram Ideb calculado nos anos iniciais do ensino fundamental: 32.736 escolas; 5.084 municípios; e 27 unidades da Federação. Nos anos finais do ensino fundamental, tiveram Ideb calculado: 22.212 escolas; 4.834 municípios e 27 unidades da Federação. No ensino médio, 7.195 escolas e 3.419 municípios tiveram Ideb calculado”.

oferecidos por essas instituições, recorreremos aos dados disponíveis no site QEdu<sup>38</sup> e as informações obtidas dessa forma estão marcadas com o símbolo (\*). Por fim, os casos em que não foi possível identificar o código ou as etapas de ensino oferecidas, independentemente dos métodos usados, foram assinalados nas tabelas descritivas com o símbolo (?).

Com os dados que reunimos, realizamos o cálculo da média global do Ideb para as escolas públicas bilíngues em cada estado, abrangendo todas as etapas de ensino. Nesse cálculo, excluimos as instituições que não dispunham de uma nota de referência. Em seguida, comparamos essa média com o Ideb da rede pública de ensino em cada estado. Além disso, calculamos o percentual de EPBE de acordo com a esfera administrativa, determinamos a porcentagem dessas instituições que estão localizadas nas capitais e a variedade de etapas de ensino oferecidas por elas. Para finalizar nossa análise quantitativa, calculamos a média do Ideb para cada etapa de ensino, levando em consideração todas as escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil que tinham essa pontuação disponível, e comparamos essas médias com os Ideb da rede pública nacional. Os resultados dessa comparação estão representados no Gráfico 2.

Quando solicitamos informações às Secretarias de Educação estaduais e municipais sobre a existência de escolas públicas bilíngues de escolha em sua jurisdição, também requisitamos que, caso essas instituições existissem, um questionário detalhado fosse respondido. Os aspectos abordados por esse questionário incluíam o processo de implementação das escolas bilíngues, a gestão, o corpo docente, os materiais didáticos, os alunos e os métodos de avaliação utilizados por essas instituições (vide [Apêndice A](#)). No entanto, apenas os estados do Amazonas, Rio de Janeiro, Distrito Federal e o município de Blumenau (SC) responderam a essas perguntas. Sendo assim, com base nos dados fornecidos, elaboramos uma descrição detalhada dos programas bilíngues em cada uma dessas localidades. Dada descrição serviu de base para analisarmos as características desses programas bilíngues e, posteriormente, debatermos a hipótese dessas escolas públicas bilíngues de escolha serem exemplos tangíveis de Tecnologia Social no contexto brasileiro.

---

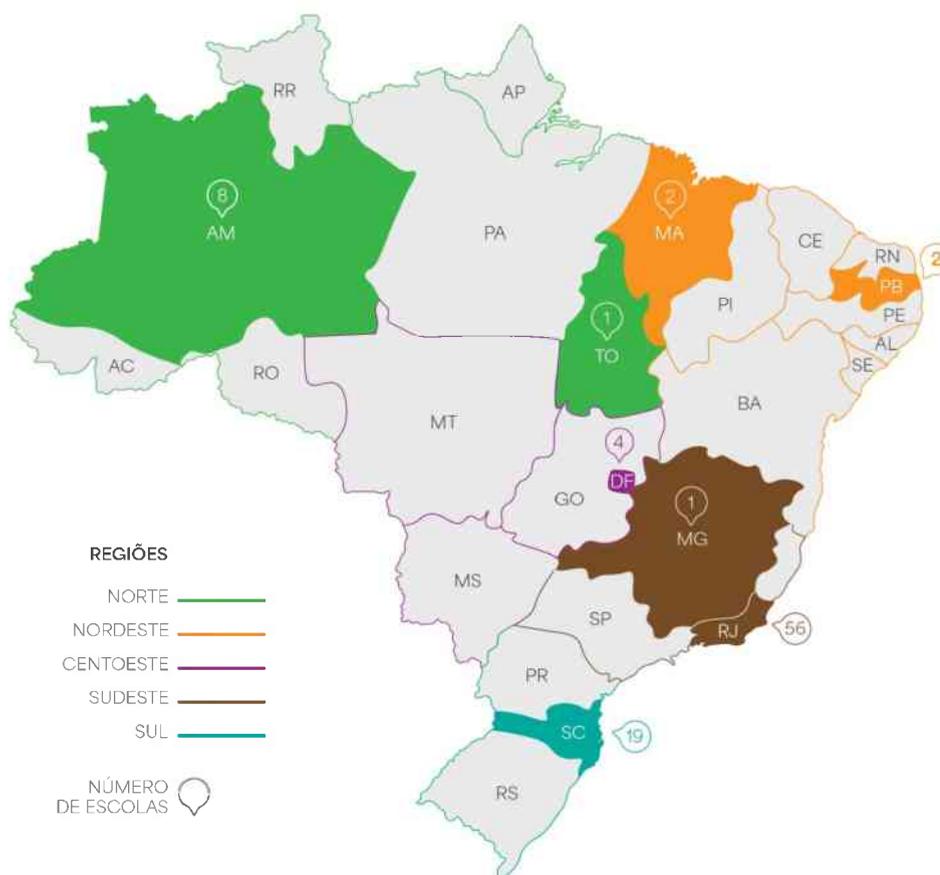
<sup>38</sup> A plataforma QEdu (<https://qedu.org.br/>) é um sistema *online* que fornece informações educacionais detalhadas sobre escolas, municípios e estados do Brasil. Ela reúne dados educacionais de fontes oficiais, como INEP, Censo Escolar, Saeb e Prova Brasil, para oferecer uma visão abrangente da qualidade da educação em diferentes esferas educacionais.

## 6 ANÁLISE

### 6.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Em posse dos dados coletados através da Lei de Acesso à Informação (LAI), foram identificadas 93 escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil, sendo 9 delas no Norte, 4 no Nordeste, 4 no Centro-Oeste, 57 no Sudeste e 19 no Sul do país, como demonstrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 1 - Escolas Públicas Bilíngues de Escolha por Estado e Região do Brasil**



Fonte: Elaboração Própria.

Na região Norte, o estado do Amazonas conta com 8 escolas estaduais bilíngues de escolha (EPBE), sendo 7 delas localizadas na cidade de Manaus (AM) e 1 em Tabatinga (AM). Dentre essas instituições, uma oferece tanto o Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto o Ensino Médio, duas ministram o Ensino Fundamental - Anos Finais, duas abrangem tanto o Ensino Fundamental - Anos Finais quanto o Ensino Médio, e uma oferta

exclusivamente o Ensino Médio. No entanto, conforme evidenciado no quadro abaixo, não foi possível obter informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referente às escolas EETI Professora Jacimar da Silva Gama, EE Profa Maria Arminda Guimarães de Andrade e CETI João Carlos Pereira dos Santos.

**Quadro 5 - Descrição Escolas Públicas Bilingües de Escolha no Estado do Amazonas**

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
AM	<u>Estaduais:</u>			
	EETI Professor Djalma da Cunha Batista - Manaus	13027816	AF	6,2
	EETI Professora Jacimar da Silva Gama - Manaus	13083732	AF / EM	- / 5,0
	EETI Áurea Pinheiro Braga - Manaus	13102320	EM	4,9
	EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo - Manaus	13098497	AF / EM	5,0 / 5,0
	EETI José Carlos Mestrinho - Manaus	13031040	AI / EM	7,1 / 5,0
	EE Profa Maria Arminda Guimarães de Andrade - Manaus	13030574	AF	-
	EETI João dos Santos Braga - Manaus	13313215	AF / EM	5,6 / 4,7
CETI João Carlos Pereira dos Santos - Tabatinga	13108492*	EM*	-	

Fonte: Elaboração Própria.

Para efeitos de comparação, utilizaremos a média global do Índice de Ideb das escolas públicas bilingües, abrangendo todas as pontuações sem distinção por níveis educacionais, contrastando com as notas obtidas pela rede pública de ensino em cada etapa de ensino no estado do Amazonas. As notas de referência estão descritas no quadro abaixo.

**Quadro 6 - Descrição Ideb da rede pública de ensino do Estado do Amazonas**

Média Ideb EPBE	Ideb AI	Ideb AF	Ideb EM
5,3	5,3	4,5	3,6

Fonte: Elaboração Própria.

Ao analisarmos as informações apresentadas nos quadros 5 e 6, percebemos que o Ideb das EPBE do estado do Amazonas varia entre 4,7 e 7,1, com uma média de 5,3. Ao compararmos essa média com os Ideb da rede pública de ensino do Amazonas, observamos que ela corresponde ao índice do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (5,3), superando em 0,7 pontos o Ensino Fundamental - Anos Finais (4,6) e em 1,7 pontos o Ensino Médio (3,6).

Ainda na região Norte, o estado do Tocantins possui uma escola municipal bilingüe de escolha em Palmas (TO). A etapa de ensino ofertada é Educação Infantil e, por isso, não apresenta nota do Ideb.

**Quadro 7 - Descrição Escola Pública Bilingue de Escolha no Estado do Tocantins**

Estado	Escola	Código INEP	Etapa de Ensino	Ideb 2021
TO	<u>Municipais:</u> Centro Municipal de Educação Infantil João e Maria - Palmas	17056390	EI	-

Fonte: Elaboração Própria.

Na região Nordeste, o estado do Maranhão possui duas escolas estaduais bilingues de escolha, uma localizada em São Luís (MA) e outra em Santa Inês (MA). Ao examinarmos os dados do Ideb fornecidos pelo INEP por meio de planilhas informativas, assim como as informações disponíveis no site Qedu, não foi possível encontrar o código do INEP referente à IEMA Bilingue e Integral de Santa Inês, tampouco identificar as etapas educacionais oferecidas por essas instituições ou suas respectivas pontuações no Ideb.

**Quadro 8 - Descrição Escolas Públicas Bilingues de Escolha no Estado do Maranhão**

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
MA	<u>Estaduais:</u> IEMA Bilingue e Integral de São Luís - São Luís IEMA Bilingue e Integral de Santa Inês - Santa Inês	21021805 ?	? ?	- ?

Fonte: Elaboração Própria.

Também na região Nordeste, o estado da Paraíba abriga duas escolas estaduais bilingues de escolha, ambas localizadas em João Pessoa (PB), com um Ideb de 4,5 e 5,2, resultando em uma média de 4,8. Essas instituições oferecem a etapa de Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Devido à concentração em uma única fase educacional, decidimos comparar a média do Ideb dessas escolas exclusivamente com o Ideb do Ensino Fundamental - Anos Iniciais na rede pública da Paraíba. Sendo assim, a análise evidenciou que a média do Ideb das EPBE deste estado fica 0,2 pontos abaixo ao do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do estado, que é de 5,0.

**Quadro 9 - Descrição Escolas Públicas Bilingues de Escolha no Estado da Paraíba**

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
PB	<u>Estaduais:</u> Cria Capistrano de Abreu - João Pessoa Cria Capitulina Satyro - João Pessoa	25093754 25094084	AI AI	4,5 5,2

Fonte: Elaboração Própria.

Na região Centro-Oeste, o Distrito Federal conta com 4 escolas estaduais bilíngues de escolha, todas localizadas em Brasília (DF) e ofertando o Ensino Médio. Excluídos o Centro Educacional do Lago Norte (CedLan) e o Centro de Ensino Médio 3 de Taguatinga (CEM) que não apresentam nota do Ideb 2021, a média dessas pontuações, 6,2 e 4,1, é de 5,1, superior em 1,1 pontos ao Ideb do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal (4,0).

**Quadro 10 - Descrição Escolas Públicas Bilíngues de Escolha no Distrito Federal**

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
DF	<u>Estaduais:</u>			
	Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (Cemi)	53014812	EM	6,2
	Centro Educacional do Lago Norte (CedLan)	53012356	EM	-
	Centro de Ensino Médio 3 de Taguatinga (CEM)	53003586	EM	-
	Centro Educacional do Lago (CEL)	53009479	EM	4,1

Fonte: Elaboração Própria.

Na região sudeste, o estado do Rio de Janeiro abriga um total de 56 escolas públicas bilíngues de escolha, das quais 25 são estaduais e 31 são municipais. Entre as instituições estaduais, sete estão situadas na cidade do Rio de Janeiro (RJ), três em Duque de Caxias (RJ), duas em Niterói (RJ), duas em Nova Iguaçu (RJ), duas em São Gonçalo (RJ), duas em Volta Redonda (RJ), e uma em Belford Roxo (RJ), Itaguaí (RJ), Itaperuna (RJ) Japeri (RJ), Magé (RJ), Mesquita (RJ) e Nilópolis (RJ). No âmbito municipal, todas as escolas bilíngues estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Entre as escolas estaduais, todas oferecem o Ensino Médio, sendo que duas também disponibilizam o Ensino Fundamental - Anos Finais. Por outro lado, no caso das escolas municipais, duas oferecem Educação Infantil, cinco têm o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, quinze oferecem o Ensino Fundamental - Anos Finais, e dez contemplam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Não há nenhuma escola municipal bilíngue de escolha que ofereça o Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro.

**Quadro 11 - Descrição Escolas Públicas Bilingües de Escolha no Estado do Rio de Janeiro**

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
RJ	<u>Estaduais:</u>			
	CIEP 449 Governador Leonel De Moura Brizola (Niterói)	33096805	EM	-
	CE Matemático Joaquim Gomes De Sousa (Niterói)	33172919	EM	5,9
	CE Armando Dias (Japeri)	33052433	EM	4,2
	CIEP 117 Carlos Drummond De Andrade (Nova Iguaçu)	33058377	EM	5,4
	CE Jardim Marilice (Nova Iguaçu)	33060835	EM	-
	CIEP 309 Zuzu Angel (São Gonçalo)	33096970	AF / EM	4,5 / -
	CIEP 413 Adão Pereira Nunes (São Gonçalo)	33103879	AF / EM	- / -
	CE Hispano Brasileiro Joao Cabral De Melo Neto (Rio de Janeiro)	33072248	EM	5,1
	CE Rodrigo Otávio Filho (Rio de Janeiro)	33074267	EM	-
	CE Professora Eliane Martins Dantas (Rio de Janeiro)	33086613	EM	-
	CE José Maria De Brito (Itaguaí)	33045062	EM	-
	CIEP 370 Professor Sylvio Gnecco De Carvalho (Duque de Caxias)	33099227	EM	-
	CIEP 218 Ministro Hermes Lima (Duque de Caxias)	33099235	EM	4,8
	CIEP 097 Carlos Chagas (Duque de Caxias)	33191280	?	-
	CE Jornalista Maurício Azêdo (Rio de Janeiro)	33173010	EM	-
	CE Tenente Otavio Pinheiro (Belford Roxo)	33046824	EM	-
	CIEP 100 São Francisco De Assis (Mesquita)	33061122	EM	4,1
	CE João Cardoso (Nilópolis)	33054592	EM	-
	CIEP 260 Barbosa Porto (Magé)	33125325	EM	3,9
	CE Piauí (Volta Redonda)	33032807	EM	-
	CE Herbert de Souza (Rio de Janeiro)	33126224	EM	-
	CE Compositor Luiz Carlos da Vila (Rio de Janeiro)	33126232	EM	-
	CE Romualdo Monteiro de Barros (Itaperuna)	33001332	EM	-
	Ciep 244 Oswaldo Aranha (Rio de Janeiro)	33106703	EM	-
	CE Niterói (Volta Redonda)	33033099	EM	4,6
	<u>Municipais - Rio de Janeiro:</u>			
	E.M. Mestre Waldemiro	33066329	EI / AI	5,0
	CIEP Presidente Agostinho Neto	33063265	EI / AI	-
	E.M. Henrique Dodsworth	33065691	AF	4,3
	E.M. Afonso Várzea	33073139	EI / AI	5,7
	EDI Mariana Rocha de Souza	33164070	EI	-
	EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	33179573	EI	-
	E.M. Marielle Franco	33183813	AI	-
	E.M. Miguel Ângelo	33074593	AI	5,6
	CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	33075050	EI / AI	6,0
	CIEP Glauber Rocha	33086494	EI / AI	-
	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	33078262	EI / AI	6,1
	CIEP Mestre André	33176191	AF	4,3
	CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda	33086079	EI / AI	5,2
	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	33085951	AF	-
	E.M. Calouste Gulbenkian	33087989	AF	5,4
	E.M. Orsina da Fonseca	33087806	AI	6,8
	E.M. República do Peru	33068259	AF	5,6
	E.M. Aníbal Freire	33086516	AI	6,1
	E.M. Professor Carneiro Felipe	33081751	AI	5,9
	E.M. Fernando Rodrigues da Silveira	33079145	EI / AI	4,0
E.M. Aleksander Henryk Laks	33081824	EI / AI	5,5	
E.M. Rondon	33085056	EI / AI	5,5	
E.M. Professor Castro Rebello	33062765	AF	5,1	

Continua.

## Continuação

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
RJ	<u>Municipais - Rio de Janeiro:</u>			
	E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	33067180	AF	5,6
	E.M. Holanda	33073180	AF	5,7
	E.M. Anísio Teixeira	33069115	AF	5,1
	E.M. Professora Zulkeika Nunes de Alencar	33076340	AF	4,5
	E.M. Professora Didia Machado Fortes	33087059	AF	5,1
	E.M. Epitácio Pessoa	33176868	AF	5,6
	CIEP Oswald de Andrade	33081107	AF	5,0
	CIEP Professor Darcy Ribeiro	33083223	AF	5,1

Conclusão.

Fonte: Elaboração Própria.

Ao analisarmos o quadro 11, identificamos que 22 instituições não apresentam nota do Ideb 2021. Além disso, não foi possível identificar a etapa de ensino oferecida pelo CIEP 097 Carlos Chagas. Dentre os Ideb obtidos, a pontuação mais alta é de 6,8, enquanto a mais baixa é de 3,9. Para fins de comparação, optamos por calcular a média de todos os Ideb das EPBE no estado do Rio de Janeiro, abrangendo tanto as escolas estaduais quanto as municipais. Além disso, consideramos todas as etapas de ensino, excluimos as instituições sem dados de Ideb em 2021, para então contrastar essas médias com os Ideb por etapa de ensino da rede pública do estado. As notas de referências utilizadas estão no quadro a seguir.

**Quadro 12** - Descrição Ideb da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro

Média Ideb EPBE	Ideb AI	Ideb AF	Ideb EM
5,0	5,3	4,8	4,0

Fonte: Elaboração Própria.

Desse modo, a média do Ideb das escolas públicas bilíngues do estado do Rio de Janeiro é de 5,0. Essa média é inferior em 0,3 pontos ao Ideb do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (5,3), superior em 0,2 ao Ensino Fundamental - Anos Finais (4,8) e em 1,0 ponto ao Ensino Médio (4,0).

Também na região sudeste, o município de Nova Lima (MG) declarou possuir uma escola pública bilíngue de escolha que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A nota do Ideb desta instituição é de 6,7, superior em 1,6 pontos ao Ideb do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da rede pública de ensino de Minas Gerais (5,1).

**Quadro 13 - Descrição Escola Pública Bilingue de Escolha no Estado de Minas Gerais**

Estado	Escola	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
MG	<u>Municipal:</u> Escola Municipal Vera Wanderley Dias - Nova Lima	31012823	EI/AI	6,7

Fonte: Elaboração Própria.

Na região Sul, o estado de Santa Catarina dispõe de 19 escolas municipais públicas bilingues de escolha, sendo 18 delas localizadas em Blumenau (SC) e 1 em Bombinhas (SC). Em Blumenau (SC), uma dessas instituições oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, três escolas oferecem exclusivamente Ensino Fundamental - Anos Iniciais, uma atende apenas ao Ensino Fundamental - Anos Finais e treze abrangem tanto o Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto Finais. Dentro deste grupo, a pontuação mais alta é 7,6 e a mais baixa é 5,4. Para calcular essa média, foram considerados os Ideb de todas as escolas públicas bilingues de escolha em Santa Catarina, independentemente das etapas de ensino oferecidas, com exceção do Centro de Educação Integral Leonel Brizola em Bombinhas, que não apresenta nota disponível.

**Quadro 14 - Descrição Escolas Públicas Bilingues de Escolha no Estado de Santa Catarina**

Estado	Escolas	Código INEP	Etapa(s) de Ensino	Ideb 2021
SC	<u>Municipais (Blumenau):</u>			
	EBM Bilingue Annemarie Techentin	42106176	AI / AF	6,4 / 5,5
	EBM Bilingue Gustavo Richard	42015774	AI	6,5
	EBM Bilingue Olga Rutzen	42136903	AI / AF	6,5 / -
	EBM Bilingue Pastor Faulhaber	42015804	AI / AF	7,0 / 5,4
	EBM Bilingue Patrícia Helena F. Pegorim	42133106	AI / AF	6,9 / 5,0
	EBM Bilingue Prof. Fernando Ostermann	42015731	AI / AF	7,6 / 5,7
	EBM Bilingue Prof. João Joaquim Fronza	42124620	AI / AF	6,2 / 5,6
	EBM Bilingue Prof. Oscar Unbehaun	42015448	AI / AF	7,1 / 6,3
	EBM Bilingue Prof. Rodolfo Hollenweger	42015480	AI / AF	7,4 / 5,8
	EBM Bilingue Profª. Alice Thiele	42015634	AI / AF	6,0 / -
	EBM Bilingue Profª. Helena M. N. Winckler	42015820	EI / AI	-
	EBM Bilingue Profª. Hella Altenburg	42117410	AI / AF	6,6 / 6,0
	EBM Bilingue Profª. Nemésia Margarida	42015561	AF	6,5
	EBM Bilingue Profª. Norma Dignart Huber	42015464	AI / AF	7,0 / 5,4
	EBM Bilingue Tiradentes e Profª Júlia Strzalkowska	42015782	AI / AF	6,0 / 5,9
	EIM Bilingue Alves Ramos	42015510	AI	7,4
	EM Bilingue Erich Klabunde	42015936	AI	7,6
	EBM Bilingue Duque de Caxias	42015472	AI / AF	6,7 / 6,4
	<u>Municipais (Bombinhas)</u>			
Centro de Educação Integral Leonel Brizola	42155037	AF	-	

Fonte: Elaboração Própria.

**Quadro 15** - Descrição Ideb da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina

<b>Média Ideb EPBE</b>	<b>Ideb AI</b>	<b>Ideb AF</b>
6,3	6,2	5,2

Fonte: Elaboração Própria.

De acordo com os dados apresentados no quadro 15, a média dos Ideb das escolas públicas bilíngues de escolha em Santa Catarina é de 6,3. Esse valor é 0,1 ponto acima do Ideb do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (6,2) e 1,3 pontos acima do Ensino Fundamental - Anos Finais (5,3) na rede pública de ensino do estado.

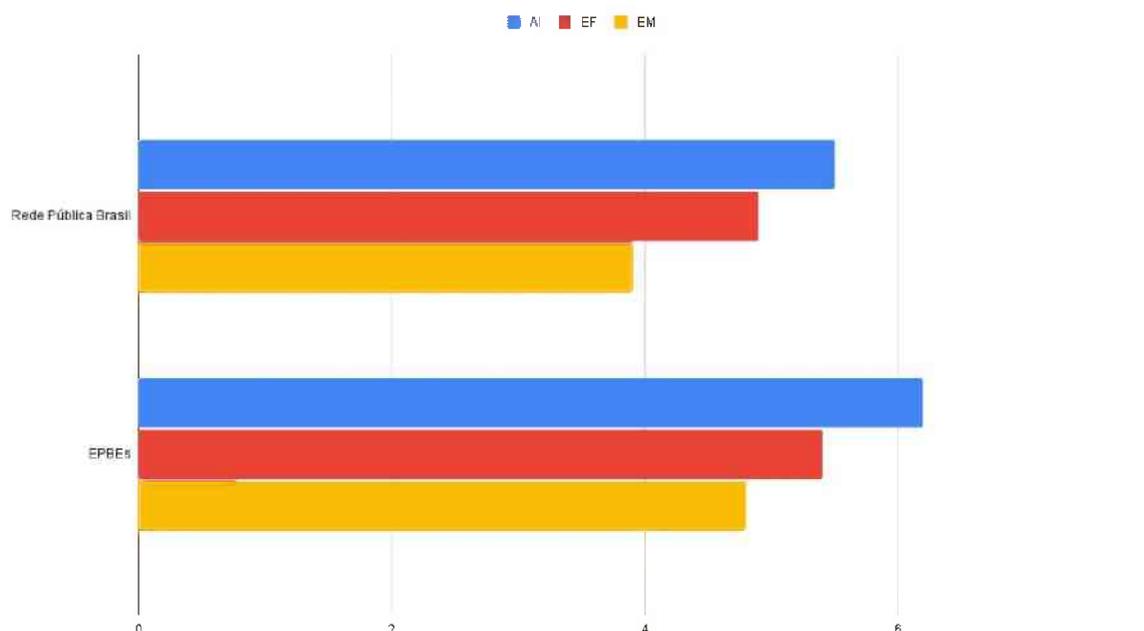
De modo geral, ao analisar os dados apresentados, fica evidente que 56% das escolas públicas bilíngues são de âmbito municipal, enquanto 44% são estaduais. Similarmente, notamos que a maioria dessas instituições, ou seja, 57%, está situada nas capitais. Além disso, ao examinarmos as etapas de ensino oferecidas por essas escolas, constatamos que as mais comuns são o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, cada uma representando 30% do total, seguidas pelo Ensino Médio, com 28%, e pela Educação Infantil, com 12%.

Com o propósito de obter uma visão ampla que englobasse o escopo do nosso estudo de maneira geral, haja vista que o enfoque deste trabalho recai sobre as escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil, também realizamos o cálculo da média dos Ideb por etapa de ensino de todas as instituições analisadas. Esta média será, então, confrontada com os Ideb por etapa de ensino da rede pública em todo o país. As informações coletadas estão dispostas no quadro 16, enquanto a análise comparativa encontra-se ilustrada no subseqüente gráfico 2.

**Quadro 16** - Média Ideb das EPBE e da rede pública do Brasil por etapa de ensino

	<b>Ideb AI</b>	<b>Ideb AF</b>	<b>Ideb EM</b>
<b>Rede Pública Brasil</b>	5,5	4,9	3,9
<b>EPBE</b>	6,2	5,4	4,8

Fonte: Elaboração Própria.

**Gráfico 2** - Comparação Ideb das EPBE e da rede pública do Brasil por etapa de ensino

Fonte: Elaboração Própria.

De forma abrangente, constata-se que a média do Ideb por etapa das escolas públicas bilingües de escolha supera em 0,7 o Ideb do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em 0,5 o do Ensino Fundamental - Anos Finais e em 0,9 o do Ensino Médio na rede pública de ensino do Brasil. Essa análise evidencia que, embora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tenha como base somente Português e Matemática, o desempenho dos alunos nessas instituições não se vê prejudicado pelo fato de estarem matriculados em escolas bilingües. Sendo assim, ainda que não possamos concluir que o sucesso nessa avaliação seja exclusivamente derivado do fato de esses alunos frequentarem escolas públicas de escolha, uma vez que essa interpretação demandaria considerar outras variáveis capazes de influenciar os resultados, os dados sugerem o êxito destas instituições.

Considerando que o Ideb é um indicador numérico que busca medir a qualidade do aprendizado nacional, julgamos relevante também realizar uma análise qualitativa das escolas públicas bilingües, tendo em conta que estas instituições apresentam características específicas que as diferencia das escolas regulares. Para tanto, nos próximos parágrafos, iremos examinar as respostas fornecidas pelos estados do Amazonas (Anexos [D](#) e [E](#)), Maranhão (Anexo [J](#)), Rio de Janeiro (Anexos [I](#) e [U](#)) e Distrito Federal (Anexo [DD](#)), bem como pelo município de Blumenau (SC) (Anexo [FF](#)), por meio de uma abordagem descritiva comparativa.

Nesse contexto, é fundamental destacar que a descrição doravante apresentada é baseada unicamente nos documentos providos pelas Secretarias de Educação em resposta aos questionamentos apresentados no [Apêndice A](#). Destarte, devido à diversidade de informações obtidas através de diferentes fontes assim, observa-se que alguns aspectos abordados em uma análise não necessariamente se repetem em outras.

## 6.2 ANÁLISE QUALITATIVA

### 6.2.1 Amazonas

De acordo com as informações fornecidas pelo estado do Amazonas (vide Anexos [D](#) e [E](#)), a Educação em Tempo Integral Bilíngue é promovida pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) e se caracteriza por um currículo integrado, ministrado em duas línguas de instrução. Dessa forma, o modelo adotado capacita os estudantes a fortalecer sua formação como cidadãos, com destaque para atender às suas necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais, ao mesmo tempo que enriquece e diversifica o acervo de experiências e conhecimentos desses alunos. Além disso, essas instituições proporcionam uma jornada escolar expandida, buscando otimizar o aproveitamento acadêmico e garantir o fornecimento de três refeições diárias aos estudantes: café/lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Em relação a data de implementação do modelo pedagógico das Escolas Estaduais em Tempo Integral Bilíngue do Amazonas, há uma divergência de informações. Enquanto o Anexo [E](#) indica que o programa foi introduzido gradualmente a partir de 2017, começando da série/ano mais baixa(o) disponível na escola, o Anexo [D](#) afirma que a primeira escola de educação bilíngue foi implementada em 2016, com o ensino em português e japonês na Escola Estadual de Tempo Integral Professor Djalma da Cunha Batista, em colaboração com a Fundação Japão.

Ainda de acordo com o Anexo [D](#), em 2017, o programa expandiu-se para incluir a oferta da língua francesa na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho, abrangendo as etapas de ensino fundamental e médio, em parceria com a Embaixada da França. No ano seguinte, foi ampliado para incluir o inglês e o espanhol, oferecidos no Centro de Educação Integral Gilberto Medeiros Raposo Mestrinho e no Centro de Educação Integral Áurea Braga, ambos no ensino médio. Em 2022, o CETI João Carlos Pereira dos Santos foi

inaugurado em Tabatinga, oferecendo o ensino bilíngue em espanhol em resposta à influência da cultura hispânica na região.

Atualmente, o estado do Amazonas abriga 8 escolas públicas bilíngues de escolha, atendendo a um total de 3.757 estudantes. Dentre essas instituições, 4 disponibilizam o espanhol como língua adicional, enquanto 2 oferecem o japonês, 1 o francês e 1 o inglês. Embora não estejamos considerando outras modalidades de educação bilíngue neste trabalho, como por exemplo indígena e de surdos, é importante mencionar que há uma escola bilíngue indígena no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), a Escola Estadual Indígena Pamuri Mahsã Wii, que ministra aulas na língua Tukano como LA e atende 168 alunos.

Para alcançar a proposta de educação bilíngue, a SEDUC/AM recorre a parcerias, através de Termos de Cooperação Técnica, que auxiliam na elaboração do material didático, tecnologias de ensino-aprendizado e atividades pedagógicas. Dentre eles, destacam-se o Consulado do Japão, Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (Nipaku), Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e a Embaixada da França, entre outras instituições de idiomas.

A Coordenação de Educação em Tempo Integral (CETI), sob a Gerência de Ensino Regular (GER) do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE/SEDUC), supervisiona as Escolas Estaduais em Tempo Integral Bilíngue. Essas instituições oferecem uma jornada de sete horas diárias, totalizando 1.400 horas por ano letivo e seu corpo docente é composto por Diretores, Pedagogos, Coordenadores Bilíngues e nas escolas com maior estrutura, ou que fazem parte do Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI), também há Professores Coordenadores de Área de Conhecimento (PCA) e Administradores Escolares. No que diz respeito à carga horária anual nessas escolas, o ensino bilíngue cobre 30% do Ensino Fundamental e 20% do Ensino Médio.

Os professores da modalidade bilíngue já lecionam na rede estadual de ensino e são selecionados por meio de processos seletivos ou concursos públicos. A capacitação desses profissionais é organizada anualmente nas próprias escolas, em colaboração com as entidades parceiras. A carga horária tanto para os educadores bilíngues como para os professores de Língua Estrangeira Moderna segue o mesmo padrão, com opções de 20 ou 40 horas semanais, sendo que nas escolas de período integral, os docentes de 40 horas são preferencialmente selecionados e, normalmente, não há atividades extracurriculares que ocorram fora do horário de trabalho dos professores.

Os materiais didáticos são obtidos através de aquisições pela Secretaria de Educação e colaborações com parceiros. Alguns como a Coleção Défi da editora Maison des Langues são

adquiridos externamente, enquanto outros são desenvolvidos por parceiros ou pelas próprias escolas. Atualmente, a maioria dos alunos atendidos pelas Escolas em Tempo Integral Bilingue do Amazonas apresentam *status* econômico de baixa renda. A seleção de alunos para matrícula segue o cronograma da Secretaria de Educação, sem critérios específicos para as escolas bilíngues. A avaliação segue os padrões da rede de ensino, com testes diagnósticos para avaliar a proficiência dos alunos nas línguas adicionais (com exceção da escola do Francês que é feito o exame de proficiência, já que a escola possui certificação expedida pela Embaixada da França), bem como o acompanhamento baseado em desempenho escolar e avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam).

### 6.2.2 Rio de Janeiro (RJ)

Com base nas informações contidas nos Anexos [I](#) e [U](#), podemos identificar a presença de dois projetos ativos de escolas públicas bilíngues de escolha no Rio de Janeiro: o projeto “Escolas com Ênfase em Língua Padrão” e o “Escolas Interculturais”. Atualmente há um total de 20 unidades escolares interculturais que contam com o apoio de consulados e organizações relacionadas a países específicos. Os países são: Rússia, Turquia, Espanha, China, Alemanha, Estados Unidos, França, México, Itália, Japão, Argentina, Uruguai, Colômbia, Índia e Chile. Em colaboração mútua, essas entidades promovem a disseminação da cultura desses países, integrando-a ao contexto brasileiro. Dentre essas escolas, as mais antigas datam de 2014, a saber: CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, CE Matemático Joaquim Gomes de Sousa, CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade e CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola. Quanto às escolas com ênfase em línguas padrão, a SEDUC RJ informa que são 5 instituições dedicadas especificamente ao ensino de línguas inglesa e espanhola, sendo que a mais antiga, CE Herbert de Souza, foi implementada em 2020.

É importante sublinhar que, embora a estrutura curricular seja a mesma para ambos os projetos, existem possíveis distinções entre eles. Enquanto as escolas interculturais abrem espaço para os interesses e formação integral dos alunos, permitindo-lhes o acesso ao conhecimento e a uma cidadania efetiva, por meio do respeito à diversidade cultural e da promoção da compreensão entre diferentes povos, bem como eliminando estereótipos, preconceitos e hierarquias culturais, as escolas com ênfase em língua padrão são focadas no ensino das línguas inglesa e espanhola, através do estímulo das quatro competências linguísticas fundamentais, escuta, fala, leitura e escrita.

No que tange às parcerias, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) mantém colaborações com uma variedade de órgãos, que incluem consulados, embaixadas, institutos e outras entidades ligadas aos países, colaborando para a integração da cultura dessas nações com o Brasil. Essas parcerias têm o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das escolas interculturais da rede pública de ensino do estado. Toda essa operação é prospectada e acompanhada pela Superintendência de Projetos Estratégicos, que também alinha com os parceiros quais colaborações serão efetivamente implementadas. Além disso, as escolas com ênfase em línguas padrão adotam a metodologia do Serviço Social do Comércio (SESC) para o ensino e capacitação dos professores.

Relativo à carga horária do corpo docente, especificamente os de Língua Estrangeira, é de 18 horas semanais, distribuídas entre efetiva regência de turma e atividades de planejamento. O quantitativo informado considera apenas professores efetivos e independe da disciplina de ingresso ou modalidade de atuação.

O processo de matrícula dessas instituições é efetuado através do site da Matrícula Fácil e segue as normativas estabelecidas pela Resolução SEEDUC N. 6111 de 19 de Agosto de 2022, alterada pela Resolução SEEDUC N. 6132 de 08 de Novembro de 2022. Essa resolução estabelece critérios para a alocação dos candidatos, incluindo preferência à pessoa com deficiência, preferência para crianças e adolescentes até 18 anos incompletos, permanência na Rede Pública de Ensino, proximidade da residência, e, em caso de empate, prioridade para o aluno mais novo. Além disso, considera-se as faixas etárias específicas para ingresso nos diferentes níveis de ensino, bem como outros critérios como a não aceitação de candidatos com dependências pregressas em disciplinas. Esses critérios estão em conformidade com princípios legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei No 8069 de 13 de Julho de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei No 9.394 de 20 de Dezembro de 1996).

Os documentos ainda destacam que a implementação das escolas públicas bilíngues no Estado do Rio de Janeiro envolveu uma série de estudos preliminares conduzidos pela área técnica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Esses estudos focaram em diversas variáveis, incluindo o número de salas de aula ativas e ociosas, o número de turmas para o Ensino Fundamental - Anos Finais e para o Ensino Médio, bem como a progressão das turmas em horário parcial. Tais levantamentos também consideraram a necessidade de transbordo para atendimento de parte da demanda de horário parcial em outras unidades escolares próximas. Após a conclusão desses estudos, a Superintendência de Projetos

Estratégicos da SEEDUC RJ monitora e avalia todas as EPBE mencionadas, em colaboração com entidades governamentais, organizações privadas e/ou organizações sem fins lucrativos.

### 6.2.3 Distrito Federal

Segundo Anexo [DD](#), as escolas públicas bilíngues de escolha do Distrito Federal têm objetivos abrangentes que se concentram na promoção da aprendizagem de línguas adicionais e culturas internacionais, visando a preparar os estudantes locais para uma participação mais eficaz em um mundo globalizado. Além disso, essas instituições têm objetivos específicos, incluindo aprimorar a proficiência em LA, fortalecer as políticas educacionais relacionadas ao ensino médio, possibilitar o acesso à cultura de outros países e proporcionar oportunidades ampliadas de estudo, emprego e crescimento profissional dos discentes.

No que tange à educação bilíngue, existem diversos modelos de organização curricular, e no contexto socioeducacional do Distrito Federal, a abordagem que se considerou mais adequada é o bilinguismo parcial. Sob esse paradigma curricular, há uma maior flexibilidade na seleção de projetos, atividades culturais e disciplinas ministradas na língua adicional, com o objetivo de aprimorar, gradualmente, as habilidades linguísticas dos estudantes em diferentes contextos. Além disso, esse modelo permite a implementação progressiva de projetos e disciplinas em LA, com um enfoque nas demandas e na identidade da comunidade escolar local, conforme estabelecido pelo Projeto Pedagógico. Para tanto, o programa prevê uma ampliação na carga horária do ensino de línguas, que segue o referencial do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), visando a resultados eficazes que permitam aos estudantes atingir o nível B1 ou mesmo B2, dependendo da etapa da Educação Básica em que o programa é implantado.

O Programa de Educação Bilíngue Intercultural (PEBI) foi criado em 2019, quando o Governo do Distrito Federal, em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o Escritório de Assuntos Internacionais (EAI), tomou a iniciativa de estabelecer a educação bilíngue intercultural na rede pública de ensino. Nesta primeira fase, o programa tem como público-alvo os estudantes das séries do Ensino Médio e conta com quatro unidades escolares de tempo integral, sendo elas o Centro Educacional do Lago Norte (francês), o Centro Educacional do Lago (inglês), o Centro de Ensino Médio 3 de Taguatinga (espanhol) e o Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (alemão). Sendo assim, a avaliação dessa fase experimental permitirá mensurar a eficácia do modelo,

adaptando as estratégias conforme necessário, o que contribuirá para a análise de continuidade e expansão do programa.

Dessas instituições, duas contam com a colaboração de entidades privadas sem fins lucrativos, como o Instituto Goethe e a Casa Thomas Jefferson, que contribuem com a formação de professores, a oferta de bolsas de estudo e o enriquecimento das experiências dos estudantes por meio de atividades culturais. Em relação a formação continuada dos professores, a Secretaria de Educação dispõe da colaboração de Embaixadas parceiras a fim de capacitar os educadores a oferecerem uma educação bilíngue de qualidade, alinhada com as melhores práticas internacionais. No que diz respeito à carga horária, o Anexo [DD](#) afirma que até 30% do tempo é destinado para a língua adicional. Contudo, é destacado que esse limite pode ser expandido de acordo com o progresso do programa, levando em consideração as características individuais de cada escola aderente e considerando também as particularidades de cada LA em questão.

Os critérios utilizados para a seleção de professores e diretores dessas instituições seguem uma estrutura alinhada às práticas das escolas públicas do Distrito Federal em geral, concurso público para professores e eleição pela comunidade escolar para diretores. Do mesmo modo, a gestão dessas unidades escolares não apresenta nenhuma particularidade internamente. Contudo, a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação (GEAPLA) é responsável pela administração das escolas públicas bilíngues como um todo. Da mesma forma, o documento esclarece que não são alocados recursos adicionais específicos para as escolas públicas bilíngues.

Relativo aos exames de proficiência dos alunos, somente são mencionados os estudantes do Centro Educacional do Lago Norte (francês) que têm acesso ao DELFI financiado pela Embaixada da França. Isso sugere que as outras unidades escolares podem não contar com essa avaliação. Quanto ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, especificadas no Parecer CNE/CEB nº 2/2020, a Secretaria de Educação do Distrito Federal declara que as escolas públicas bilíngues de escolha não seguem tais normativas, uma vez que o documento ainda não foi homologado pelo Ministério da Educação.

A título de extrapolação, as informações recebidas indicam a existência de uma instituição bilíngue para surdos (Libras e Português escrito) no Distrito Federal, a Escola Bilíngue de Taguatinga, em funcionamento desde 2013.

#### 6.2.4 Blumenau (SC)

De acordo com o Anexo [FF](#), a Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau iniciou-se em 2018, quando a diretoria do Ensino Fundamental e os componentes curriculares realizaram visitas presenciais em instituições de ensino bilíngues já existentes em Blumenau, bem como em outras cidades e estados, com o objetivo de explorar diferentes abordagens e concepções da Educação Bilíngue. Durante o mesmo período, foi definida a abordagem que seria adotada para a Organização de Ensino de Educação Bilíngue, e também foram oferecidas as primeiras formações sobre bilinguismo e biletamento tanto para a equipe da Secretaria de Educação (SEMED) quanto para os professores e gestores das instituições de ensino piloto.

Também no ano de 2018, a Prefeitura de Blumenau homologou a organização de ensino da Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal através do Decreto nº 11.850/2018, seguindo a regulamentação do Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Resolução CME/BLUMENAU nº 001/2018. Para que, no ano de 2019, a Educação Bilíngue fosse implementada em duas instituições de ensino do município, com a adoção do alemão e do inglês como línguas adicionais. Em 2020, essa modalidade de ensino foi expandida para onze escolas, sendo incluída a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma delas<sup>39</sup>. Finalmente, em 2022, houve uma nova ampliação para dezoito instituições de Ensino. A meta do governo é expandir essa organização de ensino de Educação Bilíngue para 60% das Instituições até 2024, buscando atender a essa demanda através de concursos públicos para a contratação de profissionais.

O propósito das escolas bilíngues de Blumenau (SC) é instruir os estudantes na língua portuguesa e nas LA (inglês/alemão) por meio de leitura, escrita, oralidade e audição, juntamente com suas multimodalidades, assim como ensinar os conceitos sociais e acadêmicos relacionados a essas línguas. Com o objetivo de alcançar um desenvolvimento pleno, é necessário considerar o indivíduo em seus contextos socioculturais, sendo assim, essas instituições oferecem aos estudantes aulas de diversas disciplinas em outras línguas, ampliando seus repertórios culturais, artísticos, científicos, matemáticos, tecnológicos e

---

<sup>39</sup> Dado que a Secretaria de Educação de Blumenau (SC) não forneceu informações específicas sobre qual escola oferece a Língua Brasileira de Sinais, nem se as dezoito escolas públicas bilíngues mencionadas englobam essa instituição, neste estudo, concluímos que essa escola não se refere a nenhuma das instituições citadas. Essa conclusão é baseada no fato de que a indagação dirigida à Secretaria de Educação de Blumenau (SC) dizia respeito exclusivamente às escolas bilíngues de escolha presentes no município.

linguísticos, enquanto também promovem a formação da comunidade linguística e a autonomia.

A interação nas línguas estudadas ocorre de acordo com a metodologia desenvolvida ao longo da formação dos estudantes e está alinhada com o documento curricular norteador do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. As línguas adicionais (alemão e inglês) são consideradas como línguas francas, o que favorece a educação linguística voltada para a interculturalidade, respeitando as diferenças e promovendo a compreensão das várias práticas sociais de linguagem, permitindo a reflexão crítica sobre diferentes perspectivas do mundo, do outro e de si mesmo.

A administração das instituições públicas bilíngues e não bilíngues com língua adicional é de responsabilidade da prefeitura da cidade, através da Secretaria de Educação (SEMED). A SEMED oferece assistência e orientação para as instituições de ensino, com coordenadorias dedicadas a cada componente curricular, incluindo a Educação Bilíngue. As instituições com Educação Bilíngue têm diretores, coordenadores pedagógicos, professores pedagogos e professores da língua adicional (alemão, inglês e Libras). Essa abordagem é aplicada nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, durante o período escolar, com a língua adicional sendo ensinada em paralelo ao professor pedagogo.

O modelo de ensino nas Instituições de Ensino Bilíngues se baseia na abordagem “*Content and Language Integrated Learning*” (CLIL), que enfoca atividades comunicativas centradas na oralidade, audição, leitura e escrita, promovendo o desenvolvimento de práticas sociais que ultrapassam os limites da escola. Dentro dessa abordagem:

- A linguagem é introduzida e praticada de forma natural, a partir de contextos autênticos e reais. Assim a habilidade linguística se desenvolve à medida que os estudantes avançam, refletindo sobre sua evolução e uso. Nesse sentido, a ênfase não está apenas nas regras gramaticais normativas, mas também nas nuances próprias da língua, nas diversas intenções de comunicação e na compreensão de que a linguagem abrange amplas esferas de interação social, conforme o Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, que segue a perspectiva teórica da teoria histórico-cultural de Vygotsky.
- As estratégias de conversação são sistematicamente incorporadas para permitir que os estudantes interajam com fluência e confiança, utilizando o repertório linguístico e gestual em várias situações. Essas atividades os incentivam a dialogar sobre suas vidas, ideias e argumentos em diversos assuntos, promovendo discursos orais e escritos de diferentes gêneros.

- As atividades são centradas nos estudantes, desafiando-os a resolver situações pessoais e interpessoais através da linguagem e do desenvolvimento de ações que promovam conhecimento e aprendizado. Ao longo dessas dinâmicas e contextos reais, os estudantes se tornam ativos e autônomos em suas interações e ações no mundo e na aprendizagem.
- A discursividade e a interatividade ocorrem por meio de atividades envolvendo jogos, músicas, vídeos como propagandas, trechos de filmes e videocasts, trechos de notícias de rádio e podcasts, revistas, jornais, *blogs* e canais do *Youtube*. Desse modo, a utilização desses materiais diversos contribui para o desenvolvimento de estudantes autônomos e críticos, que refletem sobre suas ações e interações através de tecnologias digitais.
- A abordagem leva em consideração a evolução formativa dos estudantes e o documento curricular norteador do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Neste contexto, as línguas adicionais (alemão e inglês) são consideradas línguas francas, favorecendo uma educação linguística voltada para a interculturalidade, respeitando as diferenças e promovendo a compreensão das várias práticas sociais de linguagem, permitindo a reflexão crítica sobre diferentes perspectivas do mundo, do outro e de si mesmo.

Atualmente, as 18 instituições de ensino são compostas por 54 professores pedagogos, 52 professores de língua estrangeira, 2 instrutores e 2 intérpretes, atendendo a 127 turmas e um total de 2067 estudantes. A contratação de professores ocorre através de processos seletivos ou concursos para efetivação, abertos tanto para profissionais atuantes na rede pública quanto para novos profissionais interessados em ingressar. A carga horária é de 20 horas/aula por semana, podendo ser estendida para 40 horas/aula.

As formações docentes são realizadas mensalmente com a equipe de coordenadores curriculares, bem como ocorrem encontros conduzidos pela professora Dra. Ana Paula K. da Silveira, do Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) Campus Gaspar/SC.

No ensino fundamental, a avaliação é regulamentada pela Instrução Normativa SEMED nº 1, de 28 de março de 2017. Essa normativa orienta os processos de avaliação e registro formal do desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante e estabelece que o processo avaliativo deve refletir o progresso do aluno e considerar sua individualidade em relação a todas as disciplinas cursadas, com ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. Da mesma forma, essa normativa prevê a escolha de métodos de avaliação

alinhados aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento dos conhecimentos avaliados, além de definir critérios para cada um dos instrumentos de avaliação. Nessa perspectiva teórica, a avaliação é um processo contínuo e intrínseco ao ensino e aprendizado, sendo um instrumento de diagnóstico para orientar o professor sobre o que, como e quando ensinar, bem como para informar o aluno sobre os objetivos alcançados e os próximos passos.

### 6.3 ANÁLISE COMPARATIVA

Ao analisarmos comparativamente os projetos de escolas bilíngues apresentados pelas Secretarias de Educação dos estados do Amazonas, Rio de Janeiro, Distrito Federal e pelo município de Blumenau (SC), observamos que todas essas entidades governamentais partilham de um objetivo fundamental: ir além do ensino de línguas adicionais. Para isso, mais do que simplesmente transmitir e absorver conhecimento linguístico, essas instituições almejam fomentar a compreensão da cultura internacional e nutrir o desenvolvimento de aptidões interculturais nos alunos. Essa concepção vai de encontro com a perspectiva do Projeto de Resolução acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue contido no Parecer 2/2020 emitido pelo CNE.

Dentro desse contexto, apesar das variações entre seus programas, as Escolas Públicas de Educação Bilíngue (EPBE) examinadas adotam uma abordagem mais abrangente e profunda no âmbito do conceito de Educação Bilíngue. Tal abordagem está em consonância com as ideias de Harmers e Blanc (2000), conforme abordado no capítulo 3 deste trabalho. Além disso, essas instituições educacionais demonstram coerência com os princípios estabelecidos por Vygotsky (2007), principalmente no tocante ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) o qual justifica que os benefícios da educação bilíngue transcendem a simples aquisição de um novo idioma, resultando em avanços no desenvolvimento mental e desencadeando em processos de cognitivos mais complexos, como: a formação da consciência metalinguística, que envolve a compreensão das particularidades fonéticas e gramaticais de uma língua; a capacidade de abstração e análise; o estímulo ao pensamento criativo; a assimilação de novas culturas e valores; o fortalecimento da tolerância em relação a diversos grupos étnicos e , por conseguinte; o respeito aos direitos fundamentais humanos (Ianco-Worrall, 1972; Carmel *et al.*, 2013; Bialystok, 2001 *apud* Brasil, 2020).

Quanto às crianças bilíngues de 2 a 6 anos, quando comparadas com seus pares monolíngues da mesma faixa etária, uma série de benefícios se destaca. Isso inclui o rápido desenvolvimento do controle inibitório; aprimoramento do controle cognitivo, especialmente

em áreas como atenção; eficiência no processamento global; tempo de resposta e precisão. Adicionalmente, observa-se um crescimento significativo na memória de trabalho e no desenvolvimento precoce das funções executivas. Outrossim, estudos indicam que o bilinguismo pode retardar o aparecimento de demência e aumentar a probabilidade de interação ativa com o mundo. (Kramer; Saldanha, 2015; David, 2016; Takatsu, 2017; Pereira *et al.*, 2010; Craik *et al.*, 2019; Brentano; Finger, 2010 *apud* Dias; Muner, 2019).

Alicerçado nos fundamentos de Hornberger (*apud* por Freeman, 1998), em relação ao modelo bilíngue adotado, as EPBE analisadas qualitativamente compartilham predominantemente o modelo de enriquecimento, uma vez que este modelo não só busca o progresso das línguas minoritárias tanto em nível individual quanto coletivo, mas também promove o pluralismo cultural dentro das escolas e comunidades. Dessa maneira, contribui para uma sociedade nacional integrada que valoriza a autonomia dos diversos grupos culturais.

No tocante à compreensão das EPBE como Tecnologia Social, a análise quali-quantitativa conduzida por este estudo revela que essas instituições refletem as características e exigências do ambiente onde estão inseridas, justificando, assim, suas particularidades. Independentemente disso, a análise comparativa evidencia que, exceto por Blumenau (SC), todas as Secretarias de Educação analisadas na etapa qualitativa da pesquisa afirmam que seus programas bilíngues contam com parcerias externas, incluindo consulados, embaixadas, instituições privadas, universidades e entidades culturais. Assim, essas parcerias demonstram ser essenciais para viabilizar o ensino bilíngue em suas redes públicas de ensino. Nessa perspectiva, é possível inferir que a replicação dessas instituições em maior escala demandaria o envolvimento colaborativo de diversos atores, com o objetivo de atender aos interesses daquela população que não desfruta do ensino bilíngue e de seus benefícios.

Por fim, em consonância com Bava (2004), enfatizamos que, embora as experiências inovadoras frequentemente se originem "de baixo para cima", para que tais iniciativas ultrapassem a dimensão de meras experiências-piloto, é necessário construir ambientes institucionais favoráveis e que se traduzam em políticas públicas de estado (e não apenas de governo). Isso inclui a formulação de novas legislações, novas abordagens de financiamento e novos quadros institucionais que envolvam não somente o governo local, mas também outras esferas políticas em níveis federal e estadual. Nesse contexto, ao examinarmos as EPBE, é imperativo que o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue seja homologado, conferindo a essas instituições um referencial normativo que sustente sua operação e prática educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa, não imaginávamos que encontraríamos tantas escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil. Isso porque, inicialmente, nossa busca *online* - a título de sondagem - revelou apenas algumas instituições dessa modalidade e diante do resultado obtido, 93 EPBE brasileiras identificadas, localizadas e mapeadas, estamos positivamente surpresos com o resultado. No entanto, vale ressaltar que este estudo se baseou estritamente nas devolutivas recebidas das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais que responderam às Solicitações de Informação que encaminhamos. Em outras palavras, dos 38 pedidos de informação enviados a todos os estados brasileiros e às cidades de Belém (PA), Salvador (BA), Blumenau (SC), Bombinhas (SC), Ibiporã (PR), João Pessoa (PB), Nova Lima (MG), Palmas (TO), Pilar (AL), Rio de Janeiro (RJ) e Sapiranga (RS), recebemos um total de 34 respostas. Isso significa que o estado do Amapá, juntamente com as cidades de Ibiporã (PR), João Pessoa (PB) e Pilar (AL), não forneceram qualquer retorno. Portanto, é plausível inferir que algumas escolas públicas bilíngues de escolha no Brasil possam não ter sido identificadas durante esta pesquisa e, conseqüentemente, não foram incluídas neste mapeamento.

Além disso, considerando que ainda não existe uma norma voltada à educação bilíngue em âmbito federal, é certo supor que o simples fato das dessas escolas serem denominadas “bilíngues” por suas instâncias governamentais, pode não se traduzir no que este trabalho entende como educação bilíngue. De qualquer maneira, sublinhamos, mais uma vez, a urgência na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue e de pesquisas em profundidade que tenham como objeto de estudo cada EBPE aqui apresentada, para sim, discutimos o tipo de ensino ofertado por essas escolas.

De todo modo, ao considerarmos os dados analisados e as perspectivas teóricas exploradas nesta investigação, torna-se evidente que as EPBE podem ser interpretadas como exemplos concretos de Tecnologia Social, dado que, em consonância com nossa hipótese inicial, observamos que essas instituições podem ser defendidas como manifestações palpáveis de movimentos contra-hegemônicos<sup>40</sup>, guiadas por uma abordagem educacional

---

<sup>40</sup> Neste trabalho, à luz da perspectiva de Moraes (2010 *apud* Gramsci, 1999), compreendemos os movimentos contra-hegemônicos como “instrumentos para instaurar uma nova forma ético-política”, cujo objetivo fundamental é expor e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão que são impostas a amplos segmentos sociais pelo sistema capitalista de produção. Nesse sentido, a contra-hegemonia introduz a contradição e a tensão em um contexto que anteriormente parecia uniforme e estável e não se trata de uma construção monolítica, mas sim o resultado das interações de poder entre diferentes blocos de classes em um determinado contexto histórico. Dessa forma, ela pode ser redesenhada, revertida e transformada ao longo de um processo contínuo de lutas, desafios e conquistas progressivas.

emancipadora. Sendo assim, essas instituições podem ser valiosas para a reversão do atual cenário, dado que além dos benefícios cognitivos, previamente citados, dominar uma língua adicional representa uma grande vantagem no mercado de trabalho, uma vez que podem significar um aumento de até 61% no salário dos profissionais bilíngues (Catho 2019 *apud* Ferreira; Mozzillo, 2020). Dessarte, haja vista que 69% dos professores da rede pública de ensino brasileira relatam enfrentar desafios e restrições relacionados ao ensino de língua inglesa (British Council, 2015) e que apenas 39,3% dos grupos escolares registram um índice de professores com habilitação adequada (Brasil, 2023), escolas bilíngues apenas no âmbito privado exacerbam, ainda mais, as desigualdades econômicas e sociais já presentes no Brasil.

Sobretudo, é importante destacar que, embora o número de EPBE seja considerável em relação às expectativas iniciais, em comparação com o total de escolas na rede pública do Brasil, ainda são uma minoria. À vista disso, para que essas instituições não permaneçam apenas como experiências-piloto, torna-se imperativo que pesquisas futuras reúnam, analisem, discutam e compartilhem os conhecimentos advindos delas, posto que, isso permitiria a realização de ajustes sociotécnicos que englobem a adaptação ou reformulação das práticas baseadas nas descobertas dessas investigações. Dessa forma, a expansão dessas políticas públicas poderia ocorrer de maneira colaborativa e contrária ao paradigma atual, envolvendo a apropriação de conhecimento produtivo, de gestão e processo.

Além disso, para que seja possível a expansão desta política pública, é necessário que Instituições de Ensino Superior ofereçam cursos que abordem a Educação Bilíngue de Escolha a fim de viabilizar a formação profissional dos docentes que atuam/atuarão nessas unidades escolares. Similarmente, urge a necessidade de um levantamento oficial conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), abrangendo não apenas essas instituições específicas, mas também dados relacionados a escolas bilíngues em geral, tanto na esfera pública quanto privada. Dessa forma, pesquisas futuras terão à disposição dados oficiais que possibilitarão a ampliação de suas análises e perspectivas.

Por todo o exposto, consideramos que a pesquisa foi bem sucedida, uma vez que realizamos nossos objetivos gerais e específicos e apresentamos um levantamento inédito de extensão sem precedentes. Destarte, esperamos que nosso trabalho abra caminho para o diálogo que promova novas investigações e aplicações práticas, fortalecendo a educação bilíngue como um componente essencial do desenvolvimento humano e social no Brasil.

Em conclusão, cientificamente, a presente pesquisa se baseou na carência de dados abrangentes sobre as escolas públicas bilíngues de escolha no contexto brasileiro. Além disso, sua abordagem interdisciplinar ofereceu valiosas contribuições para diversas áreas do

conhecimento, incluindo Tecnologia, Comunicação e Educação, com foco especial nas linhas de pesquisa em Mídias, Educação e Comunicação. Socialmente, a justificção reside na hipótese de que essas escolas públicas bilíngues de escolha representam manifestações tangíveis de Tecnologia Social. Portanto, consideramos que o mapeamento e a análise dessas instituições têm o potencial de suscitar questões pertinentes e podem desempenhar um papel positivo na expansão dessa política pública. Nesse sentido, este trabalho estará disponível não apenas no repositório da UFU, mas também para cada uma das instâncias contatadas inicialmente, independentemente de terem ou não fornecido respostas às informações solicitadas.

## REFERÊNCIAS

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language contact and bilingualism**. London; New York [u.a.]: Arnold, 1992.
- BAETENS, H. **Bilingualism: Basic Principles**. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781800418196>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BAVA, S. **Tecnologia social e desenvolvimento local**. In. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 103-116.
- BECKER, H. A escola de Chicago. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 177-188, out. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BORODITSKY, L. How Language Shapes Thought. **Scientific American**, v. 304, n. 2, 2011, p. 62–65. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26002395>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 22 nov. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 12.527 de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm). Acesso em: 26 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 26 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 26 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 fev. 2023.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/bncc/bncc-ei-ef-110518-versaofinal-site.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEBNº: 2/2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Aprovado em 9 jul. 2020, aguardando homologação. 13 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES 492/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Aprovado em: 3/4/2001. Homologado em: 9 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. Instituto de Pesquisa Data Popular. 1 ed. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo, 2015.

CASTAÑEDA, A.; MELGUIZO, E. Querían Dormirlo, Se Ha Dormido, Está Durmiendo: gramática cognitiva para la presentación de los usos del se en clase de ELE. Mosaico. **Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español**, n. 18, p. 13-20, 2006.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999, p. 385-417. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40393/27113>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CRESWELL, W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** [recurso eletrônico] / John W. Creswell, J. David Creswell; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2021.

DAGNINO, R. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecnociência solidária: um manual estratégico**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2019.

DAGNINO, R.; BRANDÃO, F.; NOVAES, H. **Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social**. In. Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DIAS, I.; MUNER, L. Os benefícios do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo infantil em crianças de dois a seis anos. **AMazônica**, v. 23, n. 1, p. 230-246, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7885725>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DUQUE, T.; VALADÃO, J. Abordagens Teóricas de Tecnologia Social no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 5, p. 1-19, 2017.

FERREIRA, R.; MOZZILLO, I. A língua inglesa no brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 138–150, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15322>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FREEMAN, R. **Bilingual Education and Social Change**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605796>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HERRERA, H. La generación de tecnologías en las zonas rurales. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade**. 2. ed. Campinas: Komedi, 2010. p. 23-52.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LIMA, T. A complexidade do ensino de línguas: um caminho para a construção da competência intercultural do professor. **Revista Desempenho**, v. 12, n. 1, jun. 2011.

MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. **Revista Educação**, ed. 251, 6 de agosto de 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolasbilíngues-no-brasil>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MEGALE, A. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

MEGALE, A. Educação bilíngüe de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**. v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MORAES, D. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**. Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/12420/8298>. Acesso em: 12 set. 2023.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Morin, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (orgs), 5. ed. São Paulo: Cortez: 2009.

OLIVEIRA, G. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

RAMOS, A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 26 fev. 2023.

REGO, T. **Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, A. Des-construindo a didática. **Revista Universidade Rural – Série Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 67-75, UFRRJ, 2001.

SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 26 fev. 2023.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. 3. ed. São Paulo, SP: Saraiva Educação SA, 2018.

TRIM, M.; COSTE, D.; NORTH, B.; SHEILS, J. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Language Policy Unit, Strasbourg. 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

UCHÔA, R.; WAISSE, S. O lugar da humanidade na natureza nas páginas da anthropological review. **Scientiarum Historia VII**, 2014. Disponível em: <https://dadospdf.com/download/o-lugar-da-humanidade-na-natureza-nas-paginas-da-anthropological-review-5a4bea99b7d7bcab67f739a7.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEI, L. **Dimensions of Bilingualism**. In: WEI, L. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões encaminhadas às Secretarias de Educação no processo de solicitação de informação pela LAI

### **Processo antes da implementação:**

- Houve estudos preliminares à implementação das escolas públicas bilíngues? Vocês poderiam me enviá-los ou dizer onde posso encontrá-los?
- Quem é(são) o(s) responsável(eis) pela idealização das escolas públicas bilíngues?
- As escolas públicas bilíngues são consideradas um programa, um projeto ou uma iniciativa?
- Há um prazo de duração pré-estabelecido para o funcionamento das escolas públicas bilíngues? Se sim, qual é este prazo e como foi estipulado?
- Quais os objetivos (gerais e específicos) das escolas públicas bilíngues?
- Qual a justificativa para a criação das escolas públicas bilíngues?
- Qual é o público-alvo das escolas públicas bilíngues?
- Quais critérios foram utilizados para a seleção das escolas públicas bilíngues (ex. localização, Ideb, demanda da comunidade escolar, etc.)?

### **Processo durante a implementação:**

- Quando as escolas públicas bilíngues foram implementadas?
- A implementação das escolas públicas bilíngues foi gradativa? Se sim, quais foram as etapas?
- O processo de implementação de escolas públicas bilíngues contou com um período experimental? Se sim, qual era o objetivo deste período e quais foram os critérios adotados para avaliar este período?
- Todas as escolas públicas bilíngues são gratuitas?
- As escolas públicas bilíngues contam com parcerias público-privadas? Se sim, qual é(foi) a contribuição das partes?
- Houve alguma concorrência para estabelecer as parcerias público-privadas? Que tipo de concorrência (licitação, contrato, etc.)?
- Há parcerias entre as escolas públicas bilíngues e órgãos internacionais? Se sim, quais são esses órgãos e como é estabelecida esta parceria?

### **Gestão**

- Há uma pessoa responsável pela administração das escolas públicas bilíngues como um todo? Se sim, quem é essa pessoa e qual é o seu cargo?
- Há uma coordenadoria exclusiva para as escolas públicas bilíngues? Em todos os casos, qual a coordenadoria responsável?

- Como se divide a gestão de cada escola pública bilíngue? (direção geral e adjunta, coordenação pedagógica, professores?)
- Qual o número de escolas públicas bilíngues públicas?
- Quais são as escolas públicas bilíngues?
- Qual é a carga horária das escolas públicas bilíngues (turno único, integral, etc.)?
- Qual o nível escolar das escolas públicas bilíngues?
- Quais são as línguas-alvo adotadas em cada escola pública bilíngue? Por quê?
- Qual é a carga horária de língua-alvo para cada ano letivo de cada escola pública bilíngue?
- Há uma metodologia específica adotada para o ensino de língua-alvo nas escolas públicas bilíngues? Qual?
- As escolas públicas bilíngues seguem o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue?

### **Professores**

- Quantos professores atuam nas escolas públicas bilíngues?
- Quais os critérios utilizados na seleção dos professores e diretores das escolas públicas bilíngues?
- As vagas para as escolas públicas bilíngues foram destinadas a profissionais que já atuavam na rede pública? Ou abriu-se novo concurso público?
- Há formação continuada dos professores das escolas públicas bilíngues? Que tipo de formação? Com que frequência?
- Qual órgão, instituição ou pessoa é responsável pela formação continuada dos professores das escolas públicas bilíngues?
- Qual a carga horária de trabalho dos professores da língua-alvo que atuam nas escolas públicas bilíngues?
- Qual a carga horária de trabalho dos professores de língua estrangeira que atuam nas escolas públicas regulares?
- A carga horária em eventos extracurriculares das escolas públicas bilíngues é remunerada?
- Quais são os custos de cada escola pública bilíngue?
- Qual é a origem dos recursos financeiros destinados às escolas públicas bilíngues (recursos do tesouro, despesas correntes, despesas de capital)?

### **Materiais didáticos**

- Os materiais didáticos são desenvolvidos pela secretaria de educação? Se sim, quais são eles?
- Há materiais adquiridos? Se sim, quais e qual empresa fornece esses materiais?
- Há serviços educacionais oferecidos por instituições privadas? Quais?
- Existe verba adicional específica para escolas públicas bilíngues (para compra de materiais didáticos, papelaria, eventos, etc.)?

**Alunos**

- Quantos alunos são matriculados nas escolas públicas bilíngues?
- Qual é o número de alunos por turma?
- Há critérios de seleção para matricular um aluno nas escolas públicas bilíngues? Se sim, quais?
- Qual o perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas bilíngues?

**Avaliação**

- Há métricas específicas adotadas para a avaliação das escolas públicas bilíngue? Se sim, quais são?
- Há algum estudo de impactos (acompanhamento, avaliação, etc.) das escolas públicas bilíngues? Este material está disponível para consulta?
- Há divulgação dos resultados dos alcances das metas das escolas públicas bilíngue? Onde está publicado?
- São aplicados exames de proficiência em alunos das escolas públicas bilíngues? Quais exames? Quem paga por eles?

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Acre .....	86
ANEXO B - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas .....	87
ANEXO C - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Amapá .....	88
ANEXO D - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - I .....	90
ANEXO E - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - II .....	93
ANEXO F - Resposta da Secretaria Estadual de Educação da Bahia .....	97
ANEXO G - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Ceará .....	98
ANEXO H - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo .....	99
ANEXO I - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Goiás .....	100
ANEXO J - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão .....	101
ANEXO K - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso .....	103
ANEXO L - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul ....	104
ANEXO M - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - I .....	105
ANEXO N - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - II .....	106
ANEXO O - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Pará .....	107
ANEXO P - Resposta da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba .....	108
ANEXO Q - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná .....	109
ANEXO R - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco .....	110
ANEXO S - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Piauí .....	111
ANEXO T - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - I .....	112
ANEXO U - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - II .....	115
ANEXO V - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte ..	116
ANEXO W - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul ....	117
ANEXO X - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia .....	118
ANEXO Y - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Roraima .....	119
ANEXO Z - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina .....	120
ANEXO AA - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo .....	121
ANEXO BB - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe .....	122
ANEXO CC - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Tocantins .....	123
ANEXO DD - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal .....	125
ANEXO EE - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Belém (PA) .....	126
ANEXO FF - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SC) .....	127
ANEXO GG - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Bombinhas (SC) ....	136
ANEXO HH - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima (MG) - I	137
ANEXO II - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima (MG) - II .	138
ANEXO JJ - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (TO) .....	139
ANEXO KK - Resposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ) .	140
ANEXO LL - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (BA) .....	141
ANEXO MM - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga (RS) ....	142

## ANEXOS

## ANEXO A - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Acre

25/04/23, 14:49

SEI/AC - 6778170 - Despacho

**ESTADO DO ACRE**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE**Rua Rio Grande do Sul, 1907, Conjunto Castelo Branco, Rio Branco/AC, CEP 69.911-018  
- [www.see.ac.gov.br](http://www.see.ac.gov.br)**Despacho nº 697/2023/SEE - DE**

A Senhora

**Jane Leite Amâncio de Souza****Chefe do Controle Interno SEE/AC**

Senhora Chefe,

Cumprimentando-a cordialmente, em atenção ao Despacho nº 161/2023/SEE - CIN (6740440) e ao Despacho nº 2948/2023/SEE - DEGR (6761310) que solicita informação sobre escolas públicas bilíngues, informo que no estado do Acre ainda não tem escola pública bilíngue.

Atenciosamente,

**Gleicicleia Gonçalves de Souza**

Diretora de Ensino - SEE

Decreto nº 328-P/2023



Documento assinado eletronicamente por **GLEICICLEIA GONÇALVES DE SOUZA, Diretor(a)**, em 24/04/2023, às 16:31, conforme horário oficial do Acre, com fundamento no art. 11, § 3º, da [Instrução Normativa Conjunta SGA/CGE nº 001, de 22 de fevereiro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.sei.ac.gov.br/autenticidade>, informando o código verificador **6778170** e o código CRC **95292258**.

Referência: Processo nº 0014.006499.00044/2023-34

SEI nº 6778170

## ANEXO B - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

03/05/23, 14:26

SEI/AL - 18153106 - Despacho



## ESTADO DE ALAGOAS

## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

## Gerência Especial de Documentação, Operações e Vida Escolar

Avenida Fernandes Lima, s/n, CEPA - Bairro Farol, Maceió/AL, CEP 57055-055  
 Telefone: (82) 3315.1470 - www.educacao.al.gov.br

## DESPACHO

<b>PROCESSO</b>	E:01800.0000011616/2023
<b>INTERESSADO</b>	Assessoria Executiva da Transparência
<b>ASSUNTO</b>	LAI: Demanda do e-SIC

À ASSET.

Trata-se o presente processo sobre Solicitação, por meio da Lei de Acesso a Informação, a qual solicita saber acerca da existência de escolas bilíngues no Estado de Alagoas.

**Manifestação e-sic 595/2023 (17885099)**

Em resposta a solicitação em tela, esta Superintendência informa não existir nenhuma unidade de ensino bilíngue dentre as escolas pertencentes a Rede Estadual de Ensino.



Documento assinado eletronicamente por **Angela Cristina da Silva Brasil, Professora** em 03/05/2023, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Edna Lopes da Costa, Gerente Especial** em 03/05/2023, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Dileusa Maria Costa Ferro, Superintendente** em 03/05/2023, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.al.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.al.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **18153106** e o código CRC **36AEA5E4**.

## ANEXO C - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Amapá



## GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ

## Dados do Pedido: 00011.91016042023

<b>Solicitante</b>	Brenda Gonçalves de Resende
<b>Data de Criação</b>	2023-04-16 00:00:00
<b>Órgão</b>	SEED
<b>Prazo de Atendimento</b>	2023-05-08 00:00:00
<b>Situação</b>	Aguardando resposta do recurso
<b>Forma de Recebimento da Resposta</b>	Correspondência eletrônica (e-mail)
<b>Descrição</b>	Prezados(as) responsáveis, Meu nome é Brenda Resende e sou mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Estou conduzindo uma pesquisa sobre escolas públicas bilíngues no Brasil e como parte da minha investigação, gostaria de saber se existe alguma instituição desta modalidade no Amapá. Caso houver, solicito gentilmente o nome e a localização destas escolas, bem como o fornecimento das informações requeridas no documento anexo. Cabe ressaltar que minha solicitação se baseia na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e, portanto, espero receber uma resposta no prazo estipulado por lei. Agradeço antecipadamente pela atenção e colaboração. Atenciosamente, Brenda Resende
<b>Assunto do Pedido</b>	Ciência, Informação e Comunicação
<b>SubAssunto do Pedido</b>	Transparência

## Dados da Resposta

<b>Data da Resposta</b>	2023-05-19 10:17:18
<b>Tipo de Resposta</b>	Acesso parcialmente concedido
<b>Classificação do Tipo de Resposta</b>	
<b>Resposta</b>	Prezada Brenda, Informamos que seu pedido encontra-se tramitando na Coordenadoria de Educação Básica e Educação Profissional - CESEP/SEED para fins de levantamento dos dados solicitados conforme demonstra documento em anexo. Nesse desiderato, Vossa Senhoria poderá entrar com um novo pedido solicitando o acompanhamento deste, ou se preferir, poderá acompanhar através do e-mail ouvidoriaseedap@gmail.com Atenciosamente,

## Recursos

<b>Data do Recurso</b>	2023-07-10 00:00:00
<b>Recorrido em</b>	1ª instância
<b>Descrição</b>	Prezados(as) responsáveis, Gostaria de obter uma atualização sobre o andamento da minha solicitação de informação sobre escolas públicas bilíngues, que foi registrada no portal esic com o número 00011.91016042023. Aproveito esta oportunidade para ressaltar que já se passaram mais de 60 dias desde a realização da solicitação, ultrapassando qualquer prazo estabelecido pela legislação pertinente. Além disso, gostaria de salientar que estamos aguardando apenas a resposta do estado do Amapá, uma vez que todos os outros estados brasileiros já forneceram suas respectivas devolutivas. Agradeço antecipadamente pela atenção e pela pronta resposta. Atenciosamente, Brenda Resende

<b>Situação</b>	Aguardando Resposta
-----------------	---------------------

**Monitoramento**

<b>Data do evento</b>	2023-04-16 11:51:14
<b>Descrição</b>	Brenda Gonçalves de Resende registrou Pedido de Acesso a Informação
<b>Data do evento</b>	2023-05-08 18:12:27
<b>Descrição</b>	KELY UANE PANTOJA DA SILVA DA COSTA registrou Prorrogação de solicitação
<b>Data do evento</b>	2023-05-19 10:17:18
<b>Descrição</b>	KELY UANE PANTOJA DA SILVA DA COSTA registrou resposta de solicitação

## ANEXO D - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - I



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEDUC  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS- DEPPE  
GERÊNCIA DE ENSINO REGULAR - GER  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - CETI

### EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DO AMAZONAS

A **Educação em Tempo Integral Bilíngue** têm por finalidade oportunizar aos educandos conhecimento de outras línguas e culturas possibilitando-lhes acesso a bens culturais da humanidade para que possam analisar realidades distintas e refletir sobre elas, tendo condições de fortalecer sua formação como cidadão, com ênfase em atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes.

As Escolas Bilíngues são caracterizadas na execução de um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas, sendo seu desenvolvimento linguístico integrado e simultâneo ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

A Secretaria de Estado de Educação implantou a primeira escola com educação bilíngue em 2016, iniciando com a oferta de ensino bilíngue português-japonês para estudantes do ensino fundamental na Escola Estadual de Tempo Integral Professor Djalma da Cunha Batista, com a parceria da Fundação Japão, termo de cooperação assinado em setembro de 2019. Em 2017, foi expandido com a inclusão da **língua francesa**, na Escola Estadual de Tempo Integral José Carlos Mestrinho, sendo ofertada nas etapas de ensino fundamental e médio, com a parceria da Embaixada da França no Brasil, cujo termo de cooperação foi assinado em novembro de 2019. Em 2018 ampliou-se para a **língua inglesa e espanhola**, sendo ofertada para alunos do ensino médio no Centro de Educação Integral Gilberto Medeiros Raposo Mestrinho e o Centro de Educação Integral Áurea Braga, respectivamente. Em 2020 Foi criada a primeira escola de educação em tempo integral indígena plurilíngue, com predominância das línguas tucano/português, Escola Estadual indígena



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEDUC  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS- DEPPE  
GERÊNCIA DE ENSINO REGULAR - GER  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - CETI**

Pamuri Mahsã Wi'i, localizada no Distrito de Yauaretê, fronteira entre o Brasil e a Colômbia, município de São Gabriel da Cachoeira. Em 2022, foi inaugurado o CETI Joao Carlos Pereira dos Santos em Tabatinga, devido a forte predominância da cultura hispânica na região.

A proposta de expansão da Educação Bilingue na capital e no interior do estado prevê a zonas urbanas com incidência de comunidade Venezuelana e a região de fronteira, a exemplo da escola que foi inaugurada em Tabatinga.

Atualmente a rede atende com a Educação Bilingue 9(nove) escolas com os seguintes idiomas: Inglês, Espanhol, Francês, Japonês, uma escola indígena(Tukano), atingindo aproximadamente um total de quase 4.000 alunos.



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO - SEDUC  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS- DEPPE  
GERÊNCIA DE ENSINO REGULAR - GER  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - CETI

**QUADRO ATUAL DAS ESCOLAS BILÍNGUES**

Nº	MUNICÍPIO	CÓDIGO SIGEAM	NOME DA ESCOLA	LÍNGUA OFERTADA	ENSINO BILÍNGUE OFERTADO			TOTAL
					ENS. FUND I	ENS. FUND II	ENS. MÉDIO	
1	Manaus-CDE 2	115	Escola Estadual Jose Carlos Mestrinho	Francês	217	209	102	528
2	Manaus-CDE 2	7711	EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo	Inglês			324	324
3	Manaus-CDE 2	122	Escola Estadual Professor Djalma da Cunha Batista	Japonês		879		879
4	Manaus-CDE 2	1496	Escola Estadual Professora Jacimar da Silva Gama	Japonês			310	310
5	São Gabriel da Cachoeira	8972	Escola Estadual Indígena Pamuni Mahsã Wii	Tukano			168	168
6	Manaus-CDE 4	7710	EETI Aurea Pinheiro Braga	Espanhol			475	475
7	Manaus-CDE 5	99	Escola Estadual Profª Maria Arminda Guimarães de Andrade	Espanhol	342			342
8	Manaus-CDE 7	7679	EETI João dos Santos Braga*	Espanhol			395	395
9	Tabatinga	9866	CETI João Carlos Pereira dos Santos*	Espanhol			504	504
<b>Total Geral</b>					559	1.088	2.278	<b>3.925</b>

FONTE: SIGEAM - 2023

## ANEXO E - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - II

**MEMO Nº 495/2023-OUVIDORIA/SEDUC**

Em: 09/05/2023

**ASSUNTO: e-Sic nº 587/2023 - Solicitação de acesso à informação sobre escolas estaduais bilingues no Estado do Amazonas.**

Trata o memorando de numeração em epígrafe, da solicitação de acesso à informação sobre escolas estaduais bilingues no Estado do Amazonas, requerida por Brenda Resende, mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia [UFU], conforme dados dos autos, da movimentação da solicitação, fl.02.

Em resposta ao pleito, a Gerência do Ensino Regular [GER], por meio da Coordenação de Educação em Tempo Integral [CETI], no âmbito de sua competência, apresenta as informações requeridas, por questões em comento: Processo antes da implementação; Processo durante a implementação; Gestão, Professores, Materiais Didáticos, Alunos e Avaliação.

- **Processo de implementação**

A Educação Bilingue proposta pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas caracteriza-se por promover um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, assegurando ao estudante, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e acadêmicas nessas línguas, vivenciadas por meio de experiências culturais, em diversos contextos de aprendizado e por vários componentes curriculares. Dessa forma, possibilita ao estudante o desenvolvimento de habilidades linguísticas em ambos os idiomas estudados, bem como suas contextualizações, particularidades culturais e variantes da língua estrangeira.

- **Processo durante a implementação**

O modelo pedagógico da Escola Estadual em Tempo Integral Bilingue iniciou em 2017, sua implementação ocorreu de forma gradativa iniciando pela menor série/ano escolar ofertada na escola.



Para a execução da proposta de educação bilíngue, a SEDUC/AM conta com parcerias importantes, firmadas por Termo de Cooperação Técnica no apoio a elaboração do material didático, à tecnologia empregada no ensino de aprendizado, e nas atividades pedagógicas. Dentre os parceiros temos: Consulado do Japão, Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental [Nipaku], Universidade Federal do Amazonas [Ufam], Embaixada da França, e outras instituições de idiomas.

Atualmente, SEDUC/AM conta com 9 (nove) Escolas Bilingues contemplando as línguas bilíngues em Japonês, Francês, Inglês e Espanhol, e o Português-Tukano de uma escola indígena. A maioria dessas escolas estão localizadas em Manaus, porém o estudo de ampliação dessa oferta, em particular, contemplará também, escolas de municípios que são regiões de fronteira com outros países.

#### • Gestão

A Coordenação de Educação em Tempo Integral (CETI) que pertence a Gerência de Ensino Regular (GER), do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE/SEDUC) que é a responsável pelas Escolas Estaduais em Tempo Integral Bilingue.

A Escola Estadual em Tempo Integral Bilingue é de turno integral, com a jornada escolar organizada de sete horas diárias, 35 horas semanais, perfazendo 1.400 horas por ano letivo.

Quadro do Magistério das escolas participantes do modelo de Escola de Tempo Integral Bilingue é composto das seguintes funções: Diretor Escolar; Pedagogo ou Apoio Pedagógico; Professor Coordenador Bilingue. Além desses profissionais, as escolas com estrutura física robusta ou as que participam do Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI) do Ministério de Educação contam também com o Professor Coordenador de Área de Conhecimento (PCA) e o Administrador Escolar.

Referente à carga horária do bilíngue, atende 30% do total da carga horária anual do ensino fundamental e 20% do ensino médio.

#### • Professores

Os professores do Bilingue já atuam na rede de ensino e são admitidos por meio de processo seletivo de professores ou concurso público.

[www.amazonas.am.gov.br](http://www.amazonas.am.gov.br)  
[twitter.com/GovernodoAM](https://twitter.com/GovernodoAM)  
[youtube.com/governodoamazonas](https://youtube.com/governodoamazonas)  
[facebook.com/governodoamazonas](https://facebook.com/governodoamazonas)

AVENIDA WALDOMIRO LUSTOSA,  
250 - JAPIIM II - CEP: 69076-830

SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO E DESPORTO



A formação é promovida anualmente na própria escola com as instituições parceiras.

Tanto a carga horária dos professores bilingues quanto dos professores da Língua Estrangeira Moderna seguem o mesmo padrão, atuam 20 horas ou 40 horas, sendo que nas escolas de tempo integral, preferencialmente, atuam professores de 40 horas. Não existe eventos extracurriculares fora do horário de trabalho do professor.

Como já dito antes, as Escolas em Tempo Integral Bilingue ofertam uma jornada escolar ampliada, onde visa proporcionar melhor aproveitamento acadêmico, além de garantir a alimentação com a oferta de três refeições: o café/lanche da manhã, almoço e o lanche da tarde.

#### • Materiais Didáticos

Alguns materiais didáticos são adquiridos pela Secretaria, outros materiais são desenvolvidos pelos parceiros, no caso da Fundação Japão que disponibilizou os livros didáticos do Kotobana, ou até mesmo produzidos pela própria escola. O material didático adquirido é o de Francês – Coleção Défi da editora Maison des Langues. Ainda quanto material didático, não há verba adicional específica às escolas bilingues para a compra de material didático.

#### • Alunos

Atualmente são atendidos mais de quatro mil estudantes nas Escolas em Tempo Integral Bilingue do Amazonas, cada turma tem em média 40 alunos. Esses alunos, em sua maioria, possui o status econômico de baixa renda, apresentada pelas famílias.

Referente à matrícula, ela ocorre conforme o cronograma apresentado pela Secretaria, não há critérios de seleção para matricular o aluno nas escolas bilingues.

#### • Avaliação

Quanto aos critérios de avaliação das escolas bilingues segue o padrão da rede de ensino.

Nas escolas bilingues são aplicados apenas testes diagnósticos para identificar o nível de proficiência dos estudantes, realizados na escola. Porém na escola do Francês é feito o exame de proficiente porque a escola possui uma certificação (selo), expedido pela



Embaixada da França.

O acompanhamento das escolas bilíngues é realizado com o mesmo parâmetro das escolas parciais e de atendimento em Tempo Integral, periodicamente com apoio no desempenho escolar e nos resultados das avaliações em larga escala, Saeb e Sadeam.

Em suma, para melhor acesso às informações para a pesquisa, recomenda-se o documento “Proposta Pedagógica e Curricular da Escola Estadual em Tempo Integral Bilingue Português-Japonês e Português-Francês”, **anexos ao processo**, por se serem as escolas pilotos do Programa, que traz todo o contexto da implementação, objetivos gerais e específicos, a justificativa para a adoção da escola bilíngue, critérios para seleção da escola e demais informações.

Ante o exposto, encaminhamos os autos para conhecimento e trâmites subsequentes.

Atenciosamente,

**Simone de Souza Lima**  
Técnica Pedagógica

**Amanda Santos Queiroz**  
Coordenadora da CETI.  
D.O.E. 08/02/2023

**Yamiles Pinto Souza**  
Gerência de Ensino Regular  
GER / DEPPE / SEDUC  
D.O.E. 10/04/2023

[www.amazonas.am.gov.br](http://www.amazonas.am.gov.br)  
[twitter.com/GovernodoAM](https://twitter.com/GovernodoAM)  
[youtube.com/governodoamazonas](https://youtube.com/governodoamazonas)  
[facebook.com/governodoamazonas](https://facebook.com/governodoamazonas)

AVENIDA WALDOMIRO LUSTOSA,  
250 - JAPIIM II - CEP: 69076-830

**SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO E DESPORTO**

## ANEXO F - Resposta da Secretaria Estadual de Educação da Bahia

Prezada Sra. Brenda,

Em atenção ao seu registro de nº 2795563 protocolado na Ouvidoria Geral do Estado da Bahia- OGE, informamos que foi encaminhado a Ouvidoria Especializada da SEC-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, onde serão adotadas as devidas análises e providências quanto ao pleito solicitado.

Esclarecemos que: Pedidos de acesso à informação, de acordo com art. 9º §1º da Lei Estadual 12.618/12, terão prazo de atendimento de 20 (vinte) dias, prorrogáveis por mais 10 (dez) dias, mediante justificativa.

As manifestações de Ouvidoria, de acordo com art. 4º do Decreto Estadual 8.803/03 deverão ser respondidas no prazo de 8 (oito) dias, podendo este prazo ser prorrogado por até 52 dias, de forma justificada, em adequação ao art. 16 da Lei Federal nº 13.460/17.

O objetivo geral da OGE é garantir ao cidadão a oportunidade de participar da administração pública, contribuindo cada vez mais para uma gestão transparente, reafirmando um dos compromissos essenciais do Governo do Estado da Bahia.

A Ouvidoria Geral do Estado atende via WhatsApp, através do número 0800 284 0011. O serviço está disponível 24h para comunicação digital e recebe chamadas gratuitas de segunda a sexta, das 7h20 às 18h. Além do site [www.ouvidoria.ba.gov.br](http://www.ouvidoria.ba.gov.br), redes sociais, Facebook/ouvidoriageraldabahia, Instagram/ouvidoriageralbahia.

Com a sua manifestação estamos construindo cada vez mais um relacionamento transparente, garantindo o fortalecimento da democracia, e acima de tudo, respeitando os seus direitos de cidadão.

Cordialmente,  
Ouvidoria Geral do Estado da Bahia.

Senhora BRENDA GONÇALVES DE RESENDE,

Em atenção ao seu registro 2795563 formalizado na Ouvidoria Geral do Estado e encaminhado a essa Ouvidoria Especializada da Educação, informamos que em nossa rede de ensino estadual, não temos modalidade bilíngues.

Outrossim, informamos que a Ouvidoria da Educação é um instrumento de participação e controle social, bem como ferramenta de apoio ao aperfeiçoamento da gestão, daí a importância do seu contato.

Atenciosamente,  
Ouvidoria/Secretaria da Educação do Estado da Bahia

## ANEXO G - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Ceará

Prezada Cidadã,

No Conselho Estadual de Educação(CEE), do Ceará, não existem escolas públicas bilíngues Credenciadas. O CEE ainda não tem nenhuma regulamentação sobre a referida matéria.

Agradecemos a sua participação e ressaltamos que estamos à sua disposição para sugestões, elogios , reclamações, denúncias, solicitações de serviços e/ou informações por meio dos canais de atendimento.

Participe da pesquisa de satisfação e ajude a melhorar o serviço de atendimento de ouvidoria do Governo do Estado. Para participar, acesse sua manifestação na plataforma Ceará Transparente, por meio do protocolo e senha ou pelo seu perfil, caso possua.

Atenciosamente,

Comitê Setorial de Acesso à Informação – Conselho Estadual de Educação-CEE

[CEE - Operador setorial SIC] FRANCISCA VIEIRA CAVALCANTE MORAES

Todo cidadão tem o direito de recorrer, em primeira instância, ao Comitê Gestor de Acesso à Informação (CGAI), quando entender que a resposta oferecida não atende ao que foi solicitado, nos termos do art.17 da Lei nº15.175/12. O prazo para a apresentação do referido recurso é de 10 dias a contar da ciência da resposta apresentada pelo órgão ou entidade estadual.

Participe da pesquisa de satisfação e ajude a melhorar o Serviço de Informação ao Cidadão do Governo do Estado. Para participar, responda o questionário abaixo.

### Comentários do cidadão

*Nenhum comentário*

## ANEXO H - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

**REGISTRO DE ENCAMINHAMENTO**  
**2023-X08128**Disponível em <https://e-docs.es.gov.br/e/2023-X08128>Realizado em: **18/04/2023 11:15:22** - Horário de Brasília - UTC-3**DE**

RÊNIA LOPES BIAZATI (ASSESSOR ESPECIAL NIVEL IV QCE-03 - SEEB - SEDU - GOVES)

**PARA (2)**SORAIA CAMATA CANAL (ASSESSOR ESPECIAL NIVEL II - QCE-05 - GS - SEDU - GOVES)  
GRUPO: E-OUV - SEDU (GOVES - SEDU)**DOCUMENTO ENCAMINHADO**

2023-X08128 - REGISTRO DO ENCAMINHAMENTO 2023-WBPCW2

**MENSAGEM**

Prezada solicitante,

Informamos que a rede estadual de ensino do Espírito Santo não possui escolas bilíngues.

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

**RÊNIA LOPES BIAZATI**  
ASSESSOR ESPECIAL NIVEL IV QCE-03  
SEEB - SEDU - GOVES  
assinado em 18/04/2023 11:15:22 -03:00**INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO**Documento capturado em 18/04/2023 11:15:22 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)  
por RÊNIA LOPES BIAZATI (ASSESSOR ESPECIAL NIVEL IV QCE-03 - SEEB - SEDU - GOVES)  
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITALA disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-X08128>

## ANEXO I - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Goiás


Sistema de Ouvidoria do Estado de Goiás  
Controladoria-Geral do Estado
Segunda-Feira, 16 de Maio de 2023.

Perguntas - Corona
Fazer manifestação
Consulte sua manifestação
Estatísticas
Ajuda

## Consulta de andamento do processo

Ao final, não deixe de responder a nossa pesquisa de satisfação!

2023.0417.150352-13

Tipo de Manifestação:

## Manifestação

Prezados(as) responsáveis, Meu nome é Brenda Resende e sou mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Estou conduzindo uma pesquisa sobre escolas públicas bilingues no Brasil e como parte da minha investigação, gostaria de saber se existe alguma instituição desta modalidade em Goiás. Caso houver, solicito gentilmente o nome e a localização destas escolas, bem como o fornecimento das informações requeridas no documento anexo. Att. Brenda

Órgão que fará a verificação: **Secretaria de Estado da Educação**

## Andamento

Data	Fase	Observações	Documento
17/04/2023 - 15:03	Entrada da manifestação.		
17/04/2023 - 15:03	Encaminhado para a Unidade/Órgão responsável.	Manifestação cadastrada pelo Expresso.	<a href="#">Visualizar</a>
17/04/2023 - 15:17	Sob análise do órgão responsável.	Alteração de tipo, urgência ou classificação Prezado(a) senhor (a), boa tarde!  Informamos que vossa manifestação foi encaminhada para a autoridade competente e conta com o prazo de até 30 (trinta) dias para resposta conclusiva, a contar da data do protocolo da manifestação. <b>MANIFESTAÇÃO ENCAMINHADA PARA: Superintendência de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados</b>	
17/04/2023 - 15:21	Enviado para Setor Responsável.	Agradecemos o contato mantido e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Atenciosamente, Ouvidoria Setorial – Seduc/Goiás Telefones: (62) 3220 9622 / (62) 3220 9620 Prezado(a), boa tarde! Em atenção à solicitação de informação, esclarecemos que não há escolas públicas bilingues em Goiás. Atenciosamente, Superintendência de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados Secretaria de Estado da Educação de Goiás	
17/04/2023 - 16:27	Finalizado pela ouvidoria do Órgão.	Agradecemos o contato mantido e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Pedimos a gentileza de responder à pesquisa de satisfação sobre o atendimento prestado por esta Ouvidoria. Ouvidoria Setorial – Seduc/Goiás Telefones: (62) 3220 9622 / (62) 3220 9620	

## Parecer da Manifestação

Prezado(a), boa tarde! Em atenção à solicitação de informação, esclarecemos que não há escolas públicas bilingues em Goiás. Atenciosamente, Superintendência de Gestão Estratégica e Avaliação de Resultados Secretaria de Estado da Educação de Goiás Agradecemos o contato mantido e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Pedimos a gentileza de responder à pesquisa de satisfação sobre o atendimento prestado por esta Ouvidoria. Ouvidoria Setorial – Seduc/Goiás Telefones: (62) 3220 9622 / (62) 3220 9620

## ANEXO J - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E  
DA APRENDIZAGEM  
SUPERINTENDÊNCIA DO PLANEJAMENTO DA REDE E  
REGIME DE COLABORAÇÃO

Fl. nº
DOC. Nº 77581/2023
Rubrica _____

DOC: Nº 77581/2023	ASSUNTO: Registro E-SIC nº 1000766202389
RECEBIDO: 20/04/2023	ORIGEM: Ouvidoria

**DESPACHO****À SAGEA,**

Trata-se de CI Nº 357/2023 –OUV/SEDUC-MA, onde consta registro Nº E-SIC nº 1000766202389, que solicita informações sobre Escolas Públicas Bilingues, a fim de subsidiar pesquisa de mestrado.

Em resposta à demanda, informamos que conforme o Decreto nº 37.343, de 27 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a reorganização da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, atualmente a Rede Pública Estadual conta com duas escolas públicas bilingues nas quais estudantes estão sendo alfabetizados na língua materna e na língua inglesa simultaneamente, quais sejam: O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA Bilingue e Integral de São Luís e o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA Bilingue e Integral de Santa Inês

Considerando o rol de perguntas e as especificidades de cada unidade escolar, recomendamos que sejam fornecidos à demandante os contatos da Coordenação Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como das equipes de Gestão Escolar das referidas escolas.

Desta feita, segue abaixo os seguintes contatos:

SETOR/ UNIDADE ESCOLAR	RESPONSÁVEL	CONTATO
Coordenação Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental	Elaine Azevedo	ceief@edu.ma.gov.br 98 98843-9351

SUPERINTENDÊNCIA DO PLANEJAMENTO DA REDE E REGIME DE COLABORAÇÃO  
Rua das Figueiras S/N – Jardim São Francisco  
São Francisco – CEP 65 076-150 – São Luís-MA



SECRETARIA DE ESTAD. D EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E  
DA APRENDIZAGEM  
SUPERINTENDÊNCIA DO PLANEJAMENTO DA REDE E  
REGIME DE COLABORAÇÃO

Fl. nº  
DOC. Nº 77581/2023  
Rubrica \_\_\_\_\_

SETOR/ UNIDADE ESCOLAR	RESPONSÁVEL	CONTATO
Gestão do IEMA Bilingue São Luís	Ingrid Costa	iema_integralbilingue@edu.ma.gov.br 98 98111-4636
Gestão do IEMA Bilingue Santa Inês	Carlos Alberto Gonçalves Colares	professorcarlito2018@gmail.com 98 99210-7218

Em: 24/04/2023

Atenciosamente,

**JOÃO PAULO MENDES DE LIMA**  
Superintendente do Planejamento da Rede e Regime de Colaboração

24/04/23  
SUPERINTENDENTE

SUPERINTENDÊNCIA DO PLANEJAMENTO DA REDE E REGIME DE COLABORAÇÃO  
Rua das Figueiras S/N - Jardim São Francisco  
São Francisco - CEP 65.076-150 - São Luis-MA

## ANEXO K - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso



Governo do Estado de Mato Grosso

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

**MANIFESTAÇÃO TÉCNICA Nº 02493/2023/COAC/SEDUC****Cuiabá/MT, 02 de maio de 2023**

Assunto: Escola Bilingue

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT, dispõe da Resolução normativa Nº 002/2021/CEE-MT, que “Estabelece normas para a oferta da Escola Bilingue, Escola Internacional e Escolas que oferecem Programas Bilingues em unidades escolares da Educação Básica pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino”. Informamos que, de acordo com os dispostos na citada Resolução, nenhuma unidade escolar pública pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, solicitou Ato Autorizativo como “Escola Bilingue”. Informamos ainda, que em atendimento a Lei de Acesso à Informação, encontram-se disponíveis em nosso site (<https://www.cee.mt.gov.br/>) as normativas emanadas por este Conselho, bem como a divulgação dos Atos por ele concedido para as unidades escolares

VANIA DA SILVA  
COORDENADOR  
COORDENADORIA DE APOIO AS CAMARAS



Assinado com senha por VANIA DA SILVA - 02/05/2023 às 10:20:57  
Documento Nº: 8493400-9624 - consulte à autenticidade em  
<https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autentica?n=8493400-9624>

Classif. documental | 114



SEDUC/MT/AN/2023/02493A

SIGA

## ANEXO L - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul

### Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Detalhes da Manifestação

Tipo de Resposta	Data/Hora	Teor da Resposta	Decisão
Resposta Conclusiva	06/07/2023 11:29	<p>Prezada Senhora, Em virtude do seu pedido de informação, vimos enviar-lhe a resposta da SED/MS, órgão competente pelo tratamento da matéria demandada por Vossa Senhoria: "Em atenção ao Pedido de Informação FALABR N. 02789.2023.000378-96 (SED), através da Superintendência de Políticas Educacionais/SED, informa-se que não existem escolas públicas bilíngues na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Oportunamente, esclarece-se que as solicitações para pesquisas na Rede Estadual de Ensino devem ser encaminhadas pela Instituição de Ensino Superior, via ofício, ao e-mail da Secretaria de Estado de Educação gabsedms@gmail.com, juntamente com o projeto de pesquisa. Este procedimento visa informar a gestão escolar acerca das atividades a serem desenvolvidas, promovendo o entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações, bem como a autorização prévia dos responsáveis, nos casos em que a pesquisa envolver estudantes. Coloque-se à disposição para informações adicionais, se necessário, por meio da Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR), pelos telefones (67) 3341-0427 e 3318-2363". Caso não fique satisfeito com a resposta, recomendamos os procedimentos abaixo indicados: 1) NOVO PEDIDO DE ACESSO À INFORMAÇÃO - Formule um novo pedido no Sistema Fala.BR, esclarecendo melhor o solicitado (<a href="http://www.falabr.cgu.br">www.falabr.cgu.br</a>) ou 2) Entre com um recurso: O PRAZO para entrar com recurso é de 10 (dez) dias, a contar da data do registro dessa resposta no Sistema Fala.BR e deverá ser dirigido ao Ilustríssimo Secretário da SED/MS.. No intuito de termos auxiliado, desde já lhe agradecemos o contato.</p>	Acesso Concedido

#### Denúncia de descumprimento

Não há registro de denúncias de descumprimento.

#### Dados de Encaminhamento

Não há registros de encaminhamento.

#### Dados de Prorrogação

Não há registros de prorrogações.

## ANEXO M - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - I



' Brenda Resende ' &lt;brendaresende12@gmail.com&gt;

**Escolas Públicas Bilingues em MG**

CEEI &lt;dmte.inclusiva@educacao.mg.gov.br&gt;

15 de maio de 2023 às 16:12

Para: brendaresende12@gmail.com

Cc: Diretoria Modalidades de Ensino Temáticas Especiais &lt;spp.dmte@educacao.mg.gov.br&gt;, SB - Superintendência de Políticas Pedagógicas &lt;sb.spp@educacao.mg.gov.br&gt;

Prezada Brenda, boa tarde!

No que tange à educação especial, informamos que na rede estadual de ensino de Minas Gerais não há escolas bilingues de surdos.

Atenciosamente,

**Suellen Cristina Coelho**

Coordenação de Educação Especial Inclusiva  
Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais  
Superintendência de Políticas Pedagógicas  
Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Cidade Administrativa de Minas Gerais (CAMG)  
Rodovia Papa João Paulo II, s/n - Bairro Serra Verde  
Belo Horizonte/MG - Prédio Minas - 11º Andar  
CEP 31.830-900

Em seg., 15 de mai. de 2023 às 13:56, SB - Superintendência de Políticas Pedagógicas &lt;sb.spp@educacao.mg.gov.br&gt; escreveu:

Prezados(as),

Para conhecimento e informação.

Atenciosamente,

--

*Superintendência de Políticas Pedagógicas  
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
Cidade Administrativa de Minas Gerais  
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Edifício Minas - 11º Andar  
Bairro Serra Verde - Belo Horizonte/MG - CEP 31.630-900*

[Texto das mensagens anteriores oculto]

--

Atenciosamente,

*Superintendência de Políticas Pedagógicas  
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
Cidade Administrativa de Minas Gerais  
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Edifício Minas - 11º Andar  
Bairro Serra Verde - Belo Horizonte/MG - CEP 31.630-900*

PRESERVE A NATUREZA, EVITE O DESPERDÍCIO DE PAPEL E PENSE ANTES DE IMPRIMIR.

"Responsabilidade com o MEIO AMBIENTE"

Esta mensagem e quaisquer arquivos em anexo podem conter informações confidenciais e/ou privilegiadas. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, por favor não leia, copie, repasse, imprima, guarde, nem tome qualquer ação baseada nestas informações. Por favor notifique o remetente imediatamente por e-mail e apague a mensagem permanentemente. Este ambiente está sendo monitorado para evitar o uso indevido de nossos sistemas.

## ANEXO N - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - II



' Brenda Resende ' &lt;brendaresende12@gmail.com&gt;

**Escolas Públicas Bilingües em MG****ASIE - Vida Escolar** <asie.vidaescolar@educacao.mg.gov.br>  
Para: brendaresende12@gmail.com

24 de maio de 2023 às 12:41

Senhora Brenda Resende,

Em resposta à mensagem enviada a esta SEE por e-mail orientamos verificar a lista de escolas disponibilizadas na planilha acessível no site da Secretaria de Estado de Educação <<https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>>

Mais informações poderão ser solicitadas à Diretoria de Informações Educacionais, pelo e-mail <[soe.dine@educacao.mg.gov.br](mailto:soe.dine@educacao.mg.gov.br)>

Atenciosamente,

Assessoria de Inspeção Escolar  
Subsecretaria de Articulação Educacional  
Secretaria de Estado de Educação

----- Forwarded message -----

De: **Sub. Educação Básica** <[sb.gab@educacao.mg.gov.br](mailto:sb.gab@educacao.mg.gov.br)>

Date: qua., 17 de mai. de 2023 às 16:29

Subject: Fwd: Escolas Públicas Bilingües em MG

To: ASIE - AUTORIZAÇÃO ESCOLAR <[asie.processos@educacao.mg.gov.br](mailto:asie.processos@educacao.mg.gov.br)>, ASIE Vida Escolar <[asie.vidaescolar@educacao.mg.gov.br](mailto:asie.vidaescolar@educacao.mg.gov.br)>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

PRESERVE A NATUREZA, EVITE O DESPERDÍCIO DE PAPEL E PENSE ANTES DE IMPRIMIR.

"Responsabilidade com o MEIO AMBIENTE"

Esta mensagem e quaisquer arquivos em anexo podem conter informações confidenciais e/ou privilegiadas. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, por favor não leia, copie, repasse, imprima, guarde, nem tome qualquer ação baseada nestas informações. Por favor notifique o remetente imediatamente por e-mail e apague a mensagem permanentemente. Este ambiente está sendo monitorado para evitar o uso indevido de nossos sistemas.



## ANEXO P - Resposta da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba

**Acesso à Informação**

Pergunta  
17/04/2023

Órgão Destinatário

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA (SEECT)

PREZADOS(AS) RESPONSÁVEIS,

MEU NOME É BRENDA RESENDE E SOU MESTRANDA EM TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU).

ENTREI EM CONTATO COM O ESTOU CONDUZINDO UMA PESQUISA SOBRE ESCOLAS PÚBLICAS BILÍNGUES NO BRASIL E COMO PARTE DA MINHA INVESTIGAÇÃO, GOSTARIA DE SABER SE EXISTE ALGUMA INSTITUIÇÃO DESTA MODALIDADE NA PARAÍBA.

CASO HOUVER, SOLICITO GENTILMENTE O NOME E A LOCALIZAÇÃO DESTAS ESCOLAS, BEM COMO O FORNECIMENTO DAS INFORMAÇÕES REQUERIDAS NO DOCUMENTO ANEXO.

CABE RESSALTAR QUE MINHA SOLICITAÇÃO SE BASEIA NA LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO (LEI Nº 12.527/2011) E, PORTANTO, ESPERO RECEBER UMA RESPOSTA NO PRAZO ESTIPULADO POR LEI.

AGRADEÇO ANTECIPADAMENTE PELA ATENÇÃO E COLABORAÇÃO.

ATENCIOSAMENTE,  
BRENDA RESENDE

Resposta  
17/04/2023

BOM DIA SRA. BRENDA, TEMOS DUAS ESCOLAS ESTADUAIS LOCALIZADA EM JOÃO PESSOA, CRIA CAPISTRANO DE ABREU E CRIA CAPITULINA SATYRO.

## ANEXO Q - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Atendimento 54182/2023 - **Encerrado**

02/05/2023 09:19

**OUVIDORIA**

02 de maio de 2023

54182/2023

Prezada Senhora:

Em atenção à sua manifestação registrada neste atendimento, informamos que não temos escolas bilíngues regulares na rede pública estadual de ensino, somente escolas na modalidade de Educação Especial. Segue no anexo as relação das escolas.

Por gentileza responda a pesquisa de satisfação.

Continuamos sempre à sua disposição.

Atenciosamente

Ouvidoria/SEED



## ANEXO S - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Piauí

08/05/2023, 11:32

SEI/GOV-PI - 7469892 - Despacho



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ - SEDUC-PI**  
**UNIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM - SEDUC-PI**

Av. Pedro Freitas, S/N Centro Administrativo, Bloco D/F - Bairro São Pedro, Teresina/PI, CEP 64018-900  
 Telefone: - (86) 3216-3204 / 3392 - <http://www.seduc.pi.gov.br>

DESPACHO Nº: 174/2023/SEDUC-PI/GSE/SUEB/UNEA TERESINA/PI, 04 DE MAIO DE 2023.

**PROCESSO Nº: 00011.027252/2023-51**

**DESPACHO Nº 174/2023/SEDUC-PI/GSE/SUEB/UNEA-SEDUC-PI**

**PARA: OUVIDORIA SETORIAL - SEDUC-PI**

Prezados(as),

Em atendimento ao Memo Ouvidoria 205 (7308354), encaminhamos manifestação da Gerência de Educação Infantil e Fundamental (7459322 -Respondendo ao pedido de informação via sistema E-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão), de Brenda Resende, mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sobre a existência de escolas públicas bilíngues, conforme Memo 7308354, informamos que, entre as escolas ligadas a esta Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nossa rede estadual de educação não possui escolas bilíngues).

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **MARIA JOSÉ MENDES NETA - Matr.0232621-3, Diretora**, em 08/05/2023, às 09:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no Cap. III, Art. 14 do [Decreto Estadual nº 18.142, de 28 de fevereiro de 2019](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.pi.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.pi.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7469892** e o código CRC **4D26C58E**.

**Referência:** Caso responda este Documento, indicar expressamente o Processo nº 00011.027252/2023-51

SEI nº 7469892

## ANEXO T - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - I

Protocolo	Data da solicitação	Data do recurso (?)	Previsão de resposta	Data de resposta	Situação
<b>Entrada da solicitação</b>					
<b>Resposta</b>					
Prezado(a),					
Após consulta à Coordenadoria de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores, à Coordenadoria de Planejamento da Rede, à Coordenadoria de Estatísticas Educacionais, as áreas competentes informam que:					
Processo antes da implementação:					
Compele a esta Coordenadoria de Planejamento da Rede manifestação em relação ao seguinte questionamento:					
- Houve estudos preliminares à implementação das escolas públicas bilíngues? Vocês poderiam me enviá-los ou dizer onde posso encontrá-los?					
Resposta: Esta área técnica, apresenta uma relação de escolas desta SEEDUC em todo o Estado do Rio de Janeiro, nas quais é possível a conversão de toda a sua demanda em horário integral, considerando-se que a matriz das escolas bilíngues na rede estadual de ensino exige esse tipo de oferta exclusivamente em horário integral. Dessa forma, esses levantamentos consideram o número de salas de aula ativas, o número de salas de aula ociosas, o número de turmas de entrada para o Ensino Fundamental – Anos Finais e para o Ensino Médio, a progressão das suas atuais turmas regulares em horário parcial, que entram em terminalidade gradativa a partir da implementação da proposta intercultural, bem como a necessidade de transbordo para atendimento de parte da demanda de horário parcial em outras unidades escolares próximas. A partir da apresentação desse rol de escolas, a Superintendência de Projetos Estratégicos analisa as escolas que reúnem as melhores condições para receber a matriz intercultural e alinha com os parceiros quais parcerias serão atendidas.					
Resposta às demais questões encontram-se nos anexos: 'pré_projeto_itinerários_linguagens' e 'escola com ênfase em línguas padrão'.					
Processo durante a implementação:					
- As escolas públicas bilíngues contam com parcerias público privadas? Se sim, qual é(foi) a contribuição das partes?					
Resposta: Cabe destacar que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ) possui unidades escolares interculturais em sua Rede Pública de Ensino, em parceria com diversos órgãos que representam determinados países, desde consulados e embaixadas a institutos.					
Demais respostas se encontram nos anexos 'tabela escolas', 'tabelas escolas 2', 'pré_projeto_itinerários_linguagens' e 'escola com ênfase em línguas padrão'.					
Gestão					
- Há uma pessoa responsável pela administração das escolas públicas bilíngues como um todo? Se sim, quem é essa pessoa e qual é o seu cargo?					
Resposta: Todas as modalidades supracitadas são prospectadas e acompanhadas por esta Superintendência de Projetos estratégicos em virtude da sua natureza estratégica de ampliação de unidades escolares em horário integral na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro em parceria com órgãos públicos, instituições privadas e/ou terceiro setor.					
- Qual o número de escolas públicas bilíngues públicas?					
Resposta: A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro possui 20 (vinte) unidades escolares desenvolvendo a proposta intercultural, com o apoio de consulados e instituições ligadas a determinados países para desenvolver, em regime de colaboração, a disseminação da cultura do país integrada ao Brasil (anexo Tabela escolas).					
Já as vocacionadas às línguas, utilizando da metodologia SESC, apoiam no desenvolvimento dos professores para o ensino das línguas.					
Demais respostas se encontram nos anexos 'pré_projeto_itinerários_linguagens', 'escola com ênfase em línguas padrão', 'Relação das escolas Interculturais da rede SEEDUC'.					
- Há uma metodologia específica adotada para o ensino de língua alvo nas escolas públicas bilíngues? Qual?					
Resposta: Cabe sinalizar que, embora a matriz curricular desenvolvida seja a mesma para os dois projetos, há que se destacar eventuais diferenciações; ao passo que a modalidade intercultural oportuniza os interesses e a formação plena dos estudantes, conferindo acesso ao conhecimento e ao real exercício da cidadania, através do respeito à diversidade cultural, além de fomentar a superação dos estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural, buscando desenvolver a capacidade de comunicação entre os povos ao incentivar a interação social com a imersão dos nossos alunos na história e cultura de determinado, a modalidade vocacionada às línguas é focada no ensino das línguas inglesa e espanhola com ênfase na literatura, utilizando-se as metodologias de ensino do Serviço Social do Comércio SESC.					
O Itinerário Línguas Línguas, trata-se de uma proposta de enriquecimento curricular que estimula a aprendizagem de idioma estrangeiro através das quatro habilidades linguísticas, sendo elas: listening (escutar), speaking (falar), reading (ler), e writing (escrever).					
Professores					
Após consulta à Coordenadoria de Quadro de Horários, a área competente informa que:					
- Quantos professores atuam nas escolas públicas bilíngues?					
Resposta: Informamos, de acordo com o solicitado, o quantitativo de professores que atuam nas Unidades Escolares Interculturais, conforme anexo.					
Cumpre informar que no quantitativo foram considerados somente os professores efetivos, por matrícula, independente da disciplina de ingresso e modalidade de atuação.					
- Qual a carga horária de trabalho dos professores da língua alvo que atuam nas escolas públicas bilíngues?					
- Qual a carga horária de trabalho dos professores de língua estrangeira que atuam nas escolas públicas regulares?					
Resposta: Informamos que a Carga Horária do cargo dos professores de Língua Estrangeira é de 18h semanais independente de sua lotação, sendo distribuídas da seguinte forma:					
2/3 em efetiva regência de turma 1/3 em atividades de planejamento.					
Demais respostas se encontram nos anexos 'pré_projeto_itinerários_linguagens' e 'escola com ênfase em línguas padrão'.					

Protocolo	Data da solicitação	Data do recurso (?)	Previsão de resposta	Data de resposta	Situação
<b>Entrada da solicitação</b>					
<b>Alunos</b>					
Após consulta à Coordenadoria de Estatísticas Educacionais e à Coordenadora de Matrícula, as áreas competentes informam que:					
- Quantos alunos são matriculados nas escolas públicas bilíngues? - Qual é o número de alunos por turma?					
Resposta: Anexo ' escolas interculturais e 'total de alunos por turma'.					
- Há critérios de seleção para matricular um aluno nas escolas públicas bilíngues? Se sim, quais? - Qual o perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas bilíngues?					
Resposta: Sim, há critérios de alocação. Contudo cumpre nos esclarecer preliminarmente quanto ao processo de matrícula desta Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC, onde o ingresso em Unidades Escolares da Rede SEEDUC é realizado através do site da Matrícula Fácil, no endereço eletrônico ( <a href="http://www.matriculafacil.rj.gov.br">www.matriculafacil.rj.gov.br</a> ). O regulamento em vigor, para o ano de 2023, é disciplinado pela Resolução SEEDUC Nº 6111 de 19 de Agosto de 2022 (Alterada pela Resolução SEEDUC Nº 6132 de 08 de Novembro de 2022), (onde no Art. 17 trata sobre a distribuição de vagas e apresenta os critérios para a alocação dos candidatos, do Capítulo V - 1ª Fase da Matrícula Informatizada, (transcrito abaixo, integralmente).					
Ressaltamos ainda que a referida Resolução encontra-se a disposição no site da Matrícula Fácil, podendo ser consultada a qualquer momento, na aba "Regras".					
Art. 17 - A distribuição de vagas será feita, independentemente da automaticidade, observando-se a disponibilidade física de cada unidade escolar, o tipo de atendimento prestado por escola e considerando os seguintes critérios, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente e demais regulamentos legais:					
I - Preferência à pessoa com deficiência, conforme estabelecido no art. 54, III do Estatuto da Criança e do Adolescente; II - Preferência para crianças e adolescentes até 18 anos incompletos, conforme previsto no art. 227 da Constituição Federal; III - Permanência na Rede Pública de Ensino; IV - Proximidade da residência; V - Em caso de empate, a prioridade será para o aluno mais novo.					
§ 1º - A ordem da inscrição, na 1ª Fase da Pré-Matrícula, não será considerada na alocação do candidato, prevalecendo os critérios determinados pela Secretaria de Estado de Educação citados no caput deste artigo.					
§ 2º - No momento da confirmação da matrícula na unidade escolar, o candidato ou seu responsável legal deve apresentar documentação que comprove a adequação aos critérios especificados no caput e seus incisos, tais como, conforme o caso, a rede de origem, a idade do candidato, o comprovante de residência, e o laudo comprobatório da deficiência declarada, com prazo de validade de um ano.					
Ainda sobre a seara normativa, destacamos algumas especificidades relacionadas com a faixa etária do candidato para entrada no curso (Art. 11, § 7º), o fato de não possuir dependência pregressa pendente nos anos escolares anteriores (Art. 12), além de não ser realizável a inscrição para os anos/séries seguintes – ou anteriores – que não sejam incisos nos seguimentos escolares - 6º ano do Ensino Fundamental ou 1ª série do Ensino Médio - (Art. 13) conforme corrobora extrato do Capítulo V - 1ª Fase da Matrícula Informatizada, (transcritos abaixo).					
Art. 11 - Deverão participar da Pré-Matrícula Informatizada:					
§ 7º - Somente poderão ser matriculados no 6º Ano do Ensino Fundamental Vocacional Intercultural e Ensino Fundamental Integral com Ênfase em Línguas os candidatos que tenham de 8 a 13 anos até 31/01/2023 e na 1ª Série do Ensino Médio Itinerário de Línguas candidatos que tenham de 13 a 17 anos até 31/01/2023.					
Art. 12 - Não serão aceitos candidatos que tenham concluído o 9º ano do Ensino Fundamental com dependência(s) em disciplina(s), para os cursos: Ensino Médio Itinerário de Empreendedorismo Ensino Médio Itinerário de Formação Técnica e Profissional, Ensino Médio Itinerário de Línguas, Ensino Médio Itinerário de Eletrotécnica, Ensino Médio Itinerário Cívico Militar, Ensino Médio Itinerário de Esporte e Ensino Médio Itinerário de Iniciação Científica e Tecnológica.					
Art. 13 - Não serão aceitas inscrições para o 7º, 8º e 9º Anos dos cursos do Ensino Fundamental Integral Cívico Militar, Ensino Fundamental Integral com Ênfase em Línguas e Ensino Fundamental Vocacional Intercultural, assim como para a 2ª e 3ª séries dos cursos de Ensino Médio Itinerário de Empreendedorismo; Ensino Médio Itinerário de Formação Técnica e Profissional, Ensino Médio Itinerário de Línguas, Ensino Médio Itinerário de Eletrotécnica, Ensino Médio Itinerário Cívico Militar, Ensino Médio Itinerário de Esporte, Ensino Médio Articulado Eletrotécnica, Ensino Médio Integral Cívico Militar, Ensino Médio Integral Cívico Militar Vocacionado ao Esporte, Ensino Médio Integral com Ênfase em Línguas, Ensino Médio Integral com Ênfase em Empreendedorismo, Ensino Médio Integral Vocacional Esporte, Ensino Médio Intercultural, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, uma vez que para esses cursos, desde o 6º ano do Ensino Fundamental ou da 1ª série do Ensino Médio, conforme o segmento escolar, o aluno cumpre carga horária específica destinada às disciplinas específicas, o que inviabiliza a adequação curricular e/ou a recuperação de estudos.					
Em tempo, cabe ressaltarmos que os critérios para a alocação dos candidatos nas Unidades Escolares da Rede SEEDUC, são pautados nos princípios que regem a Constituição Federal/1988, o Estatuto de Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069 de 13 de Julho de 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), visando garantir a isonomia e lisura do processo para atender de forma igualitária, a todas as pessoas interessadas em ingressar na Rede de Ensino Estadual.					
<b>Avaliação</b>					
Após consulta à Coordenadoria de Ensino médio, à Superintendência Pedagógica e a Superintendência de Avaliação e acompanhamento do desempenho escolar, as áreas competentes informam que:					
Resposta: Verso o presente processo acerca da solicitação de informações para pesquisa acadêmica da mestranda do curso em Tecnologias, Comunicação e Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conforme e-SIC 31198.					
Tendo em vista que as informações requeridas se relacionam com a demanda de uma pesquisa acadêmica, solicitamos que a proponente encaminhe para o e-mail da Coordenadoria de Ensino Médio: <a href="mailto:comed@educacao.rj.gov.br">comed@educacao.rj.gov.br</a> , os seguintes documentos para abertura de processo:					
* Documento de Identidade do Proponente (RG e CNH);					
* Cadastro de Pessoa Física (CPF);					
* Carta do Pesquisador se auto apresentando;					
* Declaração simples, que conste a qualificação do acadêmico/pesquisador, estabelecimento o compromisso em disponibilizar os resultados da pesquisa realizada para a unidade escolar;					
* Parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de Ensino Superior;					
* Relação de unidades escolares selecionadas para o projeto/pesquisa;					
* Realise do Projeto de Pesquisa.					
1. Introdução					

Protocolo	Data da solicitação	Data do recurso (?)	Previsão de resposta	Data de resposta	Situação
<b>Entrada da solicitação</b>					
<p>2. Objetivo Geral  3. Objetivo Específico  4. Metodologia  5. Questionários de Entrevistas (se houver)  6. Cronograma de Ações  7. Referências Bibliográficas  8. Declaração manifestando que a pesquisa não gerará ônus para esta Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro;  9. Termo de Livre Esclarecido.</p> <p>Conforme resposta da Superintendência Pedagógica, a área técnica manifesta-se tecendo as informações pertinentes ao pleito inicial, no sentido de orientar a requerente na instrução do procedimento próprio e adequado à obtenção dos dados que lhe são necessários à pesquisa acadêmica.</p> <p>Cumpra a esta SUPED repisar o pleno atendimento às disposições legais referentes ao acesso a informações. Destacamos, por oportuno, as normas contidas no Decreto nº 46475, de 25 de outubro de 2018, que regulamenta, no âmbito do Poder Executivo estadual, os procedimentos para a garantia do acesso à informação e para a classificação de informações sob restrição de acesso c/c a Lei nº 12527, que regulamenta o acesso a informações.</p> <p>A norma do inciso III, do art. 14, do Decreto em comento, assim dispõe:</p> <p><b>Art. 14 - Não serão atendidos pedidos de acesso à informação:</b>  [...]  III - que exijam trabalhos adicionais de análise, interpretação ou consolidação de dados e informações, ou a produção ou tratamento de dados que não sejam de competência do órgão ou entidade.</p> <p>Por sua vez, o parágrafo único, da mesma norma, determina o que segue:  Parágrafo Único - Na hipótese do inciso III do caput, o órgão ou entidade deverá, caso tenha conhecimento, indicar o local onde se encontram as informações a partir das quais o requerente poderá obtê-las e realizara interpretação, consolidação ou tratamento dos dados a serem disponibilizados.</p> <p>Esta SUPED, por meio das orientações da COOMED, em observância ao que determina o parágrafo único, ora reproduzido, atendeu à requerente relacionando os elementos necessários à instrução de procedimento administrativo autônomo, com o fim de obter as informações de forma clara e suficiente, evitando, assim, que seu pleito recaia no óbice do inciso III, do artigo apontado.</p> <p>Isso porque, visando, inclusive, à celeridade processual, as solicitações para realização de pesquisa acadêmica e projetos de campo dão-se mediante a instrumentalização da requisição, com a abertura de processo administrativo, pelo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) ou, conforme instruído pela área técnica, com envio dos documentos nele arrolados para o endereço eletrônico informado nestes autos.</p> <p>Informamos que, no caso de negativa de acesso à informação, poderá registrar recurso de primeira instância, no prazo de dez dias, destinado a COOAEP, COOAPLA, COOESE, COOQHO, COOMAT, COOMED, SUPED e SUPAA por meio do sistema e-SIC, de acordo com o Decreto 46.475/2018:</p> <p><b>Art. 21 -</b> No caso de negativa de acesso à informação ou de não fornecimento das razões da negativa do acesso, poderá o requerente apresentar recurso, em primeira instância, no prazo de dez dias, contado da ciência da decisão.</p> <p>Cordialmente,  Ouvidoria Geral</p> <p>Anexos</p> <p><a href="#">Escolas Interculturais.pdf</a>    <a href="#">Escola com ênfase línguas padrão.pdf</a>    <a href="#">Matriz Curricular - Itinerário Línguas Línguas.pdf</a>  <a href="#">Pre projeto Itinerário Línguas Línguas_vf.pdf</a>    <a href="#">Professores bilíngues.pdf</a>  <a href="#">Relação das escolas interculturais da Rede SEEDU.pdf</a>    <a href="#">Resolução SEEDUC N 6111 de 19 08 2022 1 .pdf</a>  <a href="#">Tabela escola 2.pdf</a>    <a href="#">Tabela escolas.pdf</a>    <a href="#">Total de alunos por turma.pdf</a></p> <p> <b>Aviso:</b> Prezado Solicitante, o prazo para fazer a sua solicitação de recurso expirou.</p>					



## ANEXO U - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - II

UNIDADE ESCOLAR INTERCUTURAI S	ANO DE IMPLANTAÇÃO
CE Tenente Otávio Pinheiro Brasil-Rússia	2022
CIEP 218 Ministro Hermes Lima Brasil-Turquia	2016
CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto	2014
CE Matematico Joaquim Gomes de Sousa Brasil-China	2014
CIEP 097 Carlos Chagas Brasil-China	2022
CE Professora Eliaue Martins Dantas Brasil-Alemanha	2022
CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade Brasil- EUA	2014
CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola Brasil-França	2014
CIEP 100 SãoFrancisco de Assis Brasil-França	2020
CIEP 413 Adão Pereira Nunes Brasil-México	2020
CE Rodrigo Otávio Filho Brasil-Itália	2020
CE Jose Maria de Brito Brasil-Japão	2022
CE João Cardoso Brasil-Argentina	2023
CE Jardim Marilice Brasil-Uruguai	2023
CE Armando Dias Brasil-Argentina	2023
CIEP 309 Zuzu Angel Brasil-Colômbia	2023
CIEP 370 Professor Sylvio Gnecco de Carvalho Brasil-México	2023
CE Piaui Brasil-França	2023
CE Jornalista Mauricio Azêdo Brasil-Índia	2023
CIEP Brizolão 260 José Barbosa Porto Brasil-Chile	2023

UNIDADE ESCOLAR VOCACIONADA ÀS LÍNGUAS	ANO DE IMPLANTAÇÃO
CE Herbert de Souza	2020
CE Compositor Luiz Carlos da Vila	2022
CE Romualdo Monteiro de Barros	2022
CIEP 244 Oswaldo Aranha	2023
CE Niterói	2023

## ANEXO V - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte

<b>Protocolo:</b> 170420231663203	<b>Data da Consulta:</b> 06/06/2023 10:43:19	<b>Data da Solicitação:</b> 17/04/2023 16:06:03
<b>SIC:</b> Controladoria Geral do Estado do Rio Grande do Norte - CONTROL		
<b>Forma do recebimento da resposta:</b> Email		
<b>Localização atual da solicitação:</b> SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - SEEC		
<p><b>Solicitação:</b> Prezados(as) responsáveis, Meu nome é Brenda Resende e sou mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Entrei em contato com o Estou conduzindo uma pesquisa sobre escolas públicas bilíngues no Brasil e como parte da minha investigação, gostaria de saber se existe alguma instituição desta modalidade em Rio Grande do Norte. Caso houver, solicito gentilmente o nome e a localização destas escolas, bem como o fornecimento das informações requeridas no documento anexo. Cabe ressaltar que minha solicitação se baseia na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e, portanto, espero receber uma resposta no prazo estipulado por lei. Agradeço antecipadamente pela atenção e colaboração. Atenciosamente, Brenda Resende</p>		



## RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO

Em atenção às disposições da Lei Federal n.º 12.527, de 18.11.2011 (Lei de acesso à informação), Lei Estadual n.º 9.963, de 27.07.2015 e Decreto n.º 25.399, de 31.07.2015, informamos que a rede estadual de educação, de competência da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN, não conta com escolas bilíngues. Dúvidas SEEC: 3232-1303.

## ANEXO W - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

**Resposta-** 25/04/2023 10:34



Prezada Senhora Brenda Gonçalves de Resende:

Relativo ao seu pedido de informação ao Governo do Estado do Rio Grande do sul, informamos que de acordo com os nossos registros, apenas um estabelecimento de ensino, oficialmente, integra o Sistema Estadual de Ensino, como escola bilingue, a ESCOLA BILINGUE CANADENSE DE ENSINO FUNDAMENTAL, em Santa Maria (RS) conforme Deliberação CEEEd nº 370/2021, em anexo.

Atenciosamente,  
Serviço de Informação ao Cidadão  
Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

[Deliberacao\\_0370.pdf](#)

---

Ouvidoria-Geral



## ANEXO X - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia

[Início](#) → [Pedido](#) → 20230418083425823

[GERAR RELATÓRIO](#)

[Pedido](#) [Resposta](#) [Recursos](#) [Histórico](#)

<b>Classificação do pedido</b> Público	<b>Aplicação da informação</b> Pesquisa acadêmica
<b>Categoria</b> Educação	<b>Subcategoria</b> Educação básica
<b>Grupo de classificação da resposta</b> Acesso concedido	<b>Classificação da resposta</b> Orientação sobre como encontrar a informação solicitada na Internet ou em publicações existentes
<b>Data da resposta</b> 18/04/2023	<b>Data para recorrer</b> 28/04/2023

**Descrição**

Prezada Solicitante,

Em atendimento ao pedido formulado neste sistema, sob o número de protocolo 20230418083425823, informamos que a Secretaria de Estado da Educação-Seduc não possui escolas bilíngues em sua rede pública estadual de ensino .

Na oportunidade, informamos que temos conhecimento que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - Semed/PVH/RO possui uma escola bilíngue em sua rede pública. Para obter informações a respeito da referida escola, a solicitante deverá entrar em contato com a Semed nos contatos: (69) 3901-3347 - e-mail: gab.semed@portovelho.ro.gov.br - endereço: Rua Elias Gorayeb, 1514 - Nossa Sra. das Graças - CEP: 76804-134 - Porto Velho-Rondônia.

Atenciosamente,

Membro - Comissão e-SIC/Seduc

**Anexos da resposta**

Nenhum anexo foi inserido como resposta para esta solicitação de informação.



## ANEXO Y - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Roraima

### Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Detalhes da Manifestação

Tipo de Resposta	Data/Hora	Teor da Resposta	Decisão
Resposta Conclusiva	08/05/2023 10:56	Prezada Brenda Resende Sua manifestação foi recebida com sucesso! A Ouvidoria da SEED-RR é um canal aberto entre o cidadão e o Governo. Sua finalidade é receber, encaminhar e acompanhar sugestões, reclamações, denúncias e elogios dos cidadãos referente aos serviços públicos estaduais de forma humanizada e eficiente. Deste modo, informamos que a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima não possui escolas públicas bilíngues. Agradecemos sua confiança e estaremos à disposição para contribuir com a melhoria de nosso Estado!	Acesso Parcialmente Concedido

#### Denúncia de descumprimento

Não há registro de denúncias de descumprimento.

#### Dados de Encaminhamento

Não há registros de encaminhamento.

#### Dados de Prorrogação

Não há registros de prorrogações.

## ANEXO Z - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina



' Brenda Resende ' &lt;brendaresende12@gmail.com&gt;

---

**Escolas Públicas Bilingues SC**

---

**Pesquisa Escolar SC** <pesquisaescolasc@sed.sc.gov.br>  
Para: Brenda Resende <brendaresende12@gmail.com>

18 de maio de 2023 às 13:33

Boa tarde Brenda!

Informamos que não existe nenhuma escola bilingue em Santa Catarina.

Atenciosamente,

Equipe Pesquisa na Escola  
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina  
Rua Antônio Luz, 111  
CEP: 88095-360  
Florianópolis - SC

Em seg., 15 de mai. de 2023 às 11:25, Brenda Resende <brendaresende12@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

## ANEXO AA - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

estipulado por lei.

Agradeço antecipadamente pela atenção e colaboração.

Atenciosamente,  
Brenda Resende

**RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO:**

A sua solicitação de acesso a documentos, dados e informações, FOI ATENDIDA.

Resposta:

Prezado(a) Sr.(a), o Serviço de Informações ao Cidadão/SIC, tem por objetivo assegurar à sociedade o acesso amplo às **informações, dados e documentos públicos**, atendendo ao disposto no **Decreto Estadual nº 58.052**, de 16/05/2012, que regulamenta no Estado de São Paulo o cumprimento das determinações previstas na **Lei Federal nº 12.527**, de 18/11/2011.

Em atendimento ao protocolo SIC-SP nº **36348236090**, Informamos que não consta na tipologia de escolas da rede estadual de ensino do Sistema de Cadastro de Escolas, coleta de tipo de escola que desenvolva todo o período do processo de aprendizado escolas bilíngues.

Atenciosamente,

DEINF/CEIND/CITEM

SIC – SEDUC - SP

Caso não fique satisfeito com a resposta ou com o serviço, recomendamos os procedimentos abaixo indicados:

- 1) NOVA SOLICITAÇÃO - Formule uma nova solicitação de informação ao SIC, esclarecendo melhor o solicitado. [www.sic.sp.gov.br](http://www.sic.sp.gov.br)
- 2) CONTATE UMA OUVIDORIA - Formalize uma reclamação e/ou sugestão junto à Ouvidoria do órgão

## ANEXO BB - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe



"Prezada,

Embora não existam escolas bilíngues na Rede Pública Estadual, contamos hoje com o Programa Sergipe no Mundo, que consiste em aperfeiçoamento em idiomas estrangeiros (inicialmente em Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Francesa), por meio de atividades integradoras eletivas e com culminância em intercâmbios no exterior (Canadá, Uruguai e Argentina).

Outra forma de preparo é por meio de parceria com a Aliança Francesa, com a oferta de curso gratuito para estudantes e professores da Rede Pública Estadual de Ensino, selecionados por meio de edital.

Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição."

Att, Eliane Passos Santana

Diretoria do DASE-SEDUC

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

Aracaju-SE(79)99971-6640

Atenciosamente,

Ana Virginia Oliveira

Ouvidora Setorial Substituta da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEDUC

Governo do Estado de Sergipe

Contato: (79) 3194-3289

Histórico:

Sistema - 18/04/2023 09:59 :

Manifestação 23422/23-3 foi recebida no sistema da entidade Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

## ANEXO CC - Resposta da Secretaria Estadual de Educação de Tocantins

### Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Detalhes da Manifestação

#### Anexos Originais

01363202300008050\_pdf\_1.pdf

Não há anexos complementares.

Não há textos complementares.

Não há envolvidos na manifestação.

#### Campos Adicionais

Não há campos adicionais.

#### Dados das Respostas

Tipo de Resposta	Data/Hora	Teor da Resposta	Decisão
Resposta Conclusiva	27/04/2023 11:58	Palmas, 27 de abril de 2023. Prezada Brenda, Em resposta à demanda registrada na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação – Fala.BR sob o NUP: 01363.2023.000080-50, que solicita informação sobre Escolas Públicas Bilingües na Educação do Estado do Tocantins, informo que a manifestação foi encaminhada à Superintendência de Educação Básica, desta Secretaria, que apresentou os seguintes esclarecimentos. Informamos que a Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, por meio da Gerência de Educação Indígena, atende a 08 povos indígenas: Apinajé, Xerente, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Kraho-Kanela e Áwa-Canoeiro, e assegura – conforme preconiza a lei estadual 1.038 de 22 de dezembro de 1998 - a oferta educacional no viés pedagógico intercultural, bilingüe e diferenciado, visando o fortalecimento das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e conhecimentos de cada Povo, fazendo com que a educação indígena seja protagonizada pelos próprios indígenas, considerando suas especificidades e particularidades. A Educação Escolar Indígena, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos de cada povo, a Secretaria da Educação oferece uma educação contextualizada, intercultural, bilingüe e diferenciada para as etapas da educação básica – ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, compreendendo um currículo que contempla a diversidade sociocultural dos povos indígenas. No que concerne à Educação Escolar Indígena, A Secretaria da Educação tem como	Acesso Concedido

## Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

### Detalhes da Manifestação

	<p>meta promover uma educação indígena por meio da Legislação vigente tem procurado apoiar a consolidação de experiências particulares de organização escolar, discutidas e construídas a partir dos interesses e da participação de cada comunidade indígena, tal como preconiza a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que foi entrou em vigor em julho de 2003. Assim, são mantidas 134 escolas, duas destas constituem Centros de Ensino Médio de Tempo Integral e 38 que funcionam como extensões, sendo duas de Escola Urbana atendendo a demanda de cerca de 6.000 (seis mil) estudantes, crianças e jovens em idade escolar, bem como adultos com interesse em se alfabetizar, matriculados em escolas localizadas nas Aldeias formadas pelos Povos Apinajé, Áwa-Canoeiro, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela e Xerente, conforme distribuição anexa. Destacamos que as unidades escolares indígenas estão vinculadas a seis Diretorias Regionais de Educação - DREs, instituídas nos territórios dos povos atendidos, e que a SEDUC mantém diálogo junto ao Conselho de Educação Escolar Indígena – CEEL e lideranças das respectivas Aldeias e povos, quando necessário, para deliberações referentes às escolas indígenas. A educação indígena praticada na Rede Estadual de Ensino tem fundamento legal na Resolução 05 CNE/CEB Nº 05, de 22 de junho de 2012; na Lei Nº 2.139, de 3 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências; na Lei Nº 2.977, de 8 de julho de 2015, meta 13, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015 a 2025); nas Instruções Normativas Nº 07, de 18 de novembro de 2022, que estabelece critérios e orienta quanto aos procedimentos de matrículas dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins para o ano letivo de 2023 e a Nº 02, de 13 de janeiro de 2023, que dispõe sobre procedimentos relativos à lotação e remoção de servidores das Unidade Escolares Indígenas e dá outras providências para o exercício de 2023. Ante ao exposto, a Superintendência de Educação Básica, por meio da Gerência de Educação Indígena, se coloca à disposição pelo telefone (63)3218-1427 e/ou e-mail <a href="mailto:assessoriaindigena@seduc.to.gov.br">assessoriaindigena@seduc.to.gov.br</a> Atenciosamente, Ouvidoria da Seduc.</p>	
--	---	--

#### Denúncia de descumprimento

Não há registro de denúncias de descumprimento.

#### Dados de Encaminhamento

## ANEXO DD - Resposta da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
 Diretoria de Informações Educacionais  
 Gerência de Disseminação de Informações e Transparência de Dados

Despacho - SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE/GDIT

Brasília-DF, 22 de maio de 2023.

**À DINFE,**

Trata-se do Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC - DF, Protocolo LAI-6178/2023, na data de 18/04/2023, conforme Despacho - SEE/GAB/OUVIDORIA (113058069).

Ante o exposto e em atendimento ao solicitado no Despacho - SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE (113166581), encaminhamos o relatório (113279624) com o quantitativo de turmas e matrículas das Unidades Escolares: **Centro Educacional do Lago Norte - CEDLAN****Centro Educacional do Lago - CEL**, **Centro de Ensino Médio 3 de Taguatinga - CEM 03** e **Centro de Ensino Médio Integrado do Gama - CEMI** por Etapa/Modalidade de Ensino, de acordo com os dados coletados no Censo Escolar DF 2022.

**Francisco Carlos Sales Júnior**

Gerente de Disseminação de Informações e Transparência de Dados



Documento assinado eletronicamente por **FRANCISCO CARLOS SALES JUNIOR - Matr. 02239469**, Gerente de Disseminação de Informações e Transparência de Dados, em 22/05/2023, às 21:17, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:  
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)  
 verificador= **113279781** código CRC= **0401CCDE**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

Shopping ID, SCN, Qd. 06, Conjunto A, Edifício Venâncio 3.000, Bloco B, 8º andar - Bairro Asa Norte - CEP 70716-900 - DF

## ANEXO EE - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Belém (PA)

## Resumo da Manifestação

---

**Nr.Protocolo**

6898 / 2023

**Título**

Escolas Públicas Bilingües

**Manifestacao**

Prezados(as) responsáveis, Meu nome é Brenda Resende e sou mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Estou conduzindo uma pesquisa sobre escolas públicas bilíngues no Brasil e como parte da minha investigação, gostaria de saber se existe alguma instituição desta modalidade em Belém. Caso houver, solicito gentilmente o(s) nome(s) dessa(s) instituição(ões). Cabe ressaltar que minha solicitação se baseia na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e, portanto, espero receber uma resposta no prazo estipulado por lei. Agradeço antecipadamente pela atenção e colaboração. Atenciosamente, Brenda Resende

**Data de Abertura**

15/05/2023 14:08:00

**Finalizado****Tipo da Manifestação**

eSIC

**Tipo do Encerramento**

não informado

**Secretaria**

SEMEC

**Assunto**

Solicitação

**Despacho**

16/05/2023 10:34:00

**Parecer da OGM**

Prezado (a), sua manifestação, agradecemos o seu contato e informamos que até o presente momento a esta Prefeitura ainda não disponibilizou o ensino bilíngues para seus alunos. A Ouvidoria Geral do Município de Belém agradece o contato e reforça ainda que recebe qualquer pedido de informação, sugestões e denúncias no âmbito do município de Belém através do SISOUV (disponível no site eletrônico <http://www.belem.pa.gov.br/ouvidoria>), assim como de forma presencial e através dos telefones 162 e 3075-5302 e no endereço; Travessa Domingos Marreiros, 363, Nazaré, Belém/PA. Por fim, destaca-se que a OGM, e a Prefeitura Municipal de Belém – PMB, está empenhada em cumprir e tornar efetiva a legislação vigente, em especial a Lei de Acesso à Informação – LAI (Lei Federal nº 12.527/2011) e o Decreto Municipal nº 83.857/2015 (que regulamenta a LAI no âmbito do Poder Executivo no município de Belém/PA). Atenciosamente, Ouvidoria Geral do Município.

---

[Retornar para lista de manifestações \(/PortalOGM/Manifestacao\)](#)

[Imprimir](#)

## ANEXO FF - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SC)

Página 8

**Processo antes da implementação:**

A Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau teve seu início em 2018, ano este em que componentes curriculares e a diretoria do Ensino Fundamental fizeram visitas in loco em Escolas Bilíngues existentes na cidade de Blumenau, região, e em outros estados para conhecerem outras propostas e estudarem as diferentes concepções da Educação Bilíngue. Ainda neste ano, definida a concepção bilíngue a ser adotada para a Organização de Ensino de Educação Bilíngue da RPMEB, foram oferecidas as primeiras formações sobre bilinguagem e conceitos de bilinguismo, tanto à equipe da SEMED quanto professores e gestores das Instituições de Ensino piloto.

A Prefeitura de Blumenau, por meio do Decreto nº 11.850/2018, homologou a organização de ensino da Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau, normatizada pelo Conselho Municipal de Educação através da Resolução CME/BLUMENAU nº 001/2018.

Em 2019, implantou-se a Educação Bilíngue em duas Instituições de Ensino, com as línguas adicionais Alemão e Inglês. No ano de 2020, ampliou-se a organização de ensino para onze Instituições de Ensino – com a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma das Instituições de Ensino. Por fim, em 2022 ocorreu uma nova ampliação da organização de ensino para dezoito instituições de Ensino.

A meta do Governo é implantar a referida organização de ensino da Educação Bilíngue em 60% das Instituições até o ano de 2024, buscando através de concurso público a contratação de profissionais para atender essa demanda.

A instituição de ensino bilíngue tem por objetivo ensinar aos estudantes por meio da leitura, escrita, oralidade e escuta e suas multissensórias a língua portuguesa e inglesa/alemã, assim como seus conceitos sociais e acadêmicos.

Para o pleno desenvolvimento é preciso considerar o sujeito compreendendo seus contextos socioculturais. Dessa forma, a instituição de ensino bilíngue oferece aos estudantes aulas de diversas áreas do conhecimento em outra(s) língua(s) ampliando o repertório cultural, artístico, científico, matemático, tecnológico e linguístico do estudante, assim como fomenta a comunidade de fala e a autonomia



de interação nas línguas estudadas. Esse contexto oferece oportunidades de formação pessoal e profissional diferenciadas para os estudantes, enriquecendo e diversificando também a educação pública ofertada pelo município.

Justifica-se ainda pela sua função cultural, porque contribui para recuperar/manter o uso da língua alemã na comunidade blumenauense (que tem suas raízes de colonização nesse idioma) e dissemina o idioma inglês (que assume hoje o papel de língua da globalização).

### Gestão

A administração das instituições públicas bilíngues e sem adesão de língua adicional acontece através da prefeitura da cidade, sendo de responsabilidade do município. Por meio da Secretaria de Educação (SEMED) ocorre toda a assistência e assessoramento para as instituições de ensino, havendo uma coordenação para cada componente curricular, bem como para a Educação Bilíngue. As instituições com Educação Bilíngue são constituídas por direção, coordenação pedagógica, professores pedagogos e professores da língua adicional (Alemão, Inglês e LIBRAS), ocorrendo nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, durante o período escolar (matutino ou vespertino), estando à língua adicional inserida durante todo o processo de ensino e aprendizagem concomitante com o professor pedagogo.

O projeto encontrado nas Instituições de Ensino Bilíngues é embasado na abordagem CLIL, sendo por meio dela exploradas atividades comunicativas com foco na oralidade, escuta, leitura e escrita para o desenvolvimento de práticas sociais e do ser humano para além da sala de aula, observando nessas abordagens:

- **Linguagem:** utilizada de modo natural, esta abordagem será introduzida e praticada a partir de contextos autênticos e reais. A linguagem evolui à medida que o estudante passar de nível refletindo sobre a linguagem e seus usos. O estudante não terá somente um enfoque gramatical normativo, pois aprenderá as adaptações características da língua, as diferentes intencionalidades da comunicação e a compreensão de que a língua(gem) abrange contextos amplos de interação social, segundo a concepção adotada no Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau, contemplando a teoria histórico-cultural de Vigotski.



- **Conversação:** o desenvolvimento de estratégias ocorre sistematicamente garantindo que os estudantes interajam com fluência e confiança utilizando o repertório linguístico e gestual ao longo de diversas situações. Algumas destas atividades incentivarão os estudantes a dialogar sobre suas vidas, ideias e argumentos sobre os mais diversos assuntos promovendo discursos em diferentes gêneros, tanto orais quanto escritos.
- **Aprendizagem:** as atividades têm o foco centrado nos estudantes. Os estudantes terão o desafio de solucionar situações pessoais e com o outro por meio da linguagem e do desenvolvimento de ações que levem conhecimento e aprendizagem. Ao longo das dinâmicas e situações de contexto real, essas crianças e adolescentes se tornarão ativos e autônomos nas formas de interagir e agir no mundo e em sua aprendizagem.
- **Atividades diferenciadas:** a discursividade e interatividade se darão por meio de atividades com jogos, músicas, vídeos tais como propagandas, trechos de filmes e *videocasts*, trechos de notícias de rádio e *podcasts*, revistas e jornais, *blogs* e canais do *Youtube*. A utilização destes materiais diferenciados permite desenvolver um estudante autônomo e crítico que reflete sobre suas ações e interações por meio de tecnologias digitais.
- **Interação:** de acordo com a metodologia desenvolvida ao longo do percurso formativo dos estudantes e com vistas no documento norteador Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau – as línguas estrangeiras, alemão e inglês, tem a concepção de língua franca, que favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

#### **Professores:**

Atualmente as 18 instituições são constituídas por: 54 professores pedagogos, 52 professores de segunda língua, 2 instrutores e 2 intérpretes que atendem 127 turmas com um total de 2067 estudantes.



A contratação de professores é através do processo seletivo e/ou Concurso para efetivação, oferecido para todos os profissionais que estão atuando na rede pública, bem como para novos profissionais que desejam ingressar, com carga horária de 20 horas/aula semanais, podendo estender para 40 horas/aula.

As formações ocorrem uma vez por mês com a equipe de coordenadores curriculares, bem como encontros proporcionados pela professora Dra. Ana Paula K. da Silveira - IFSC Campus Gaspar/SC

#### **EMENTA FORMAÇÃO INICIAL EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

<b>DATA</b>	<b>ASSUNTO</b>
FEV/MAR	Introdução à concepção de Bilinguismo e de Educação Bilingue. Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau: relações entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Bilingue da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.
ABRIL	Bilinguismo e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Aspectos Fundamentais da Educação Bilingue.
MAIO	<i>Content and Language Integrated Learning (CLIL):</i> práticas de oralidade, de leitura e de escrita.
JUN/JUL	Elaboração de sequências didáticas a partir da metodologia CLIL e do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Socialização das sequências didáticas realizadas nas Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.

#### **EMENTA FORMAÇÃO AVANÇADOS EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

<b>DATA</b>	<b>ASSUNTO</b>
FEV/MAR	Aprofundando discussões sobre CLIL <i>Content and Language Integrated Learning:</i> práticas de oralidade, de leitura e de escrita.
ABR/MAI	Educação Bilingue e Referenciais em construção: Resolução CNE - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue; Minuta da Resolução da Educação Bilingue CME 006/2022



JUN/JUL	Elaboração de sequências didáticas a partir da metodologia CLIL e do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau. Socialização das sequências didáticas realizadas nas Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.
---------	--

### EMENTA FORMAÇÃO II SEMESTRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

AGO	Parecer Descritivo numa perspectiva de Educação Bilingue - Formador: Me. Caique Fernando do Silva Fistarol
SET	Educação Bilingue - uma revisão Formadora: Dra. Ana Paula K. da Silveira
OUT	Espaços e Ambientes na Relação de Ensino e de Aprendizagem Formadora: Ma. Regiani Francez Novak
NOV/DEZ	Avaliação de Interação na Segunda Língua e Socialização dos movimentos bilíngues nas Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.

#### Alunos:

Escola	Turma	Número de Estudante
EBM Bilingue Annemarie Techentin	1º ano - 1 turma vespertino	20
	2º ano - 2 turmas vespertino	29
	3º ano - 1 turma vespertino	25
	4º ano - 1 turma vespertino	31
	<b>TOTAL : 05 turmas</b>	<b>105 Estudantes</b>
EBM Bilingue Olga Rutzen	1º ano - 1 turma matutino	25
	2º ano - 2 turmas matutino	26
	<b>TOTAL : 02 turmas</b>	<b>51 Estudantes</b>
	1º ano - 2 turmas vespertino	50
	2º ano - 2 turmas vespertino	41



EBM Bilingue Pastor Faulhaber	3° ano - 2 turmas vespertino	33
	4° ano - 1 turma vespertino	20
	<b>TOTAL : 07 turmas</b>	<b>144 Estudantes</b>
EBM Bilingue Patricia Helena F. Pegorim	1° ano - 1 turma vespertino	27
	2° ano - 1 turma vespertino	24
	3° ano - 1 turma vespertino	19
	4° ano - 1 turma vespertino	20
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>90 Estudantes</b>
EBM Bilingue Prof. Fernando Ostermann	1° ano - 1 turma vespertino	25
	2° ano - 1 turma vespertino	25
	3° ano - 1 turma vespertino	19
	4° ano - 1 turma vespertino	25
	5° ano - 2 turmas vespertino	27
	<b>TOTAL : 06 turmas</b>	<b>121 Estudantes</b>
EBM Bilingue Prof. João Joaquim Fronza	1° ano - 2 turmas mat / vesp	52
	2° ano - 3 turma mat / vesp	59
	<b>TOTAL : 05 turmas</b>	<b>111 Estudantes</b>
EBM Bilingue Prof. Rodolfo Hollenweger	1° ano - 2 turmas mat / vesp	31
	2° ano - 2 turma mat / vesp	40
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>71 Estudantes</b>
EBM Bilingue Profª Alice Thiele	1° ano - 2 turmas mat / vesp	25
	2° ano - 2 turma mat / vesp	48
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>73 Estudantes</b>
	1° ano - 1 turma matutino	13
	2° ano - 1 turma vespertino	12



EBM Bilingue Profª Helena M. N. Winckler	3º ano - 1 turma vespertino	14
	4º ano - 1 turma matutino	15
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>54 Estudantes</b>
EBMB Profª Hella Altenburg	1º ano - 1 turma vespertino	18
	2º ano - 1 turma vespertino	24
	3º ano - 1 turma vespertino	23
	4º ano - 1 turma vespertino	21
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>86 Estudantes</b>
EBMB Profª Nemésia Margarida	1º ano - 1 turma matutino	09
	2º ano - 1 turma matutino	14
	<b>TOTAL : 02 turmas</b>	<b>23 Estudantes</b>
EBM Bilingue Profª Norma Dignart Huber	1º ano - 2 turmas mat/ vesp	50
	2º ano - 1 turma matutino	26
	3º ano - 2 turmas mat / vesp	29
	4º ano - 2 turmas mat / vesp	36
	<b>TOTAL : 07 turmas</b>	<b>141 Estudantes</b>
EBM Bilingue Tiradentes e Profª Julia S.	1º ano - 3 turmas mat / vesp	48
	2º ano - 2 turmas mat / vesp	48
	3º ano - 2 turmas mat / vesp	38
	4º ano - 3 turmas mat / vesp	52
	<b>TOTAL : 10 turmas</b>	<b>186 Estudantes</b>
EBM Bilingue Alves Ramos	1º ano - 1 turmas vespertino	25
	2º ano - 1 turma vespertino	19
	3º ano - 1 turma matutino	20
	4º ano - 1 turma matutino	22
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>86 Estudantes</b>



EBM Bilingue Duque de Caxias	1º ano - 2 turmas mat / vesp	50
	2º ano - 2 turmas mat / vesp	41
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>91 Estudantes</b>
EBM Bilingue Erich Klabunde	1º ano - 1 turma vespertino	9
	2º ano - 1 turma vespertino	26
	3º ano - 1 turma matutino	23
	4º ano - 1 turma matutino	22
	5º ano - 1 turma matutino	22
	<b>TOTAL : 05 turmas</b>	<b>102 Estudantes</b>
EBM Bilingue Gustavo Richard	1º ano - 2 turmas mat / vesp	34
	2º ano - 2 turmas mat / vesp	39
	<b>TOTAL : 04 turmas</b>	<b>73 Estudantes</b>
EBM Bilingue Prof. Oscar Unbehaun	1º ano - 5 turmas mat / vesp	100
	2º ano - 4 turmas mat / vesp	103
	3º ano - 5 turmas mat / vesp	126
	4º ano - 3 turmas mat / vesp	91
	5º ano - 4 turmas mat / vesp	119
	<b>TOTAL : 21 turmas</b>	<b>539 Estudantes</b>

#### Avaliação:

No Ensino Fundamental, a avaliação está explicitada na Instrução Normativa SEMED nº 1, de 28 de março de 2017 (BLUMENAU, 2017), que orienta os processos de avaliação e de registro formal acerca do desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante. Em seu artigo 3º, afirma que a avaliação deve refletir o desenvolvimento do sujeito e considerar a individualidade no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Também orienta para a escolha de instrumentos de avaliação



que respondam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos objetos de conhecimento avaliados, assim como para a exposição de critérios utilizados em cada um dos instrumentos avaliativos. A avaliação, nessa perspectiva teórica, é um processo contínuo, é parte integrante do processo de ensinar e de aprender, uma vez que não tem fim em si mesma, está a serviço do diagnóstico de aprendizagem dos estudantes para posterior tomada de decisão do professor sobre o que, como e quando ensinar. Está a serviço de orientar o professor e o estudante acerca de quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram alcançados e, a partir disso, de quais são os encaminhamentos subsequentes.

## ANEXO GG - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Bombinhas (SC)



' Brenda Resende ' &lt;brendaresende12@gmail.com&gt;

---

**Escola Pública Bilíngue**

---

**Naiana Nilta Da Luz Stein** <naiana.stein@bombinhas.sc.gov.br>  
Para: brendaresende12@gmail.com

3 de maio de 2023 às 11:49

Prezada mestranda, Brenda Resende.

Meu nome é Naiana Luz Stein, sou Diretora de ensino Fundamental II, no município de Bombinhas.

Em resposta a sua solicitação por e-mail, nós temos uma escola pública em tempo integral que tem a proposta da educação bilíngue, que é o CEIT - Leonel de Moura Brizola (Centro de Educação Integral e Tecnológica), fica localizada na Rua: Japim, 310 - Bombas, Bombinhas - SC, 88215-000.

Qualquer dúvida estou a disposição!

Naiana N. Luz Stein  
Diretora de Ensino Fundamental - Mat.11.981

## ANEXO HH - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima (MG) - I

 Brasão Prefeitura municipal de  
da cidade **Nova Lima**



**Protocolo:** 1513708

**Status:** Concluído

**Secretaria:** EDUCAÇÃO

**Data de abertura:** 22/05/2023 às 16:47

**Assunto:** Secretaria de Educação

**Endereço:** Rua Alexandrita nº 15

**Bairro:** Outros

#### Descrição

Prezados(as) responsáveis, Meu nome é Brenda Resende e sou pesquisadora em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Estou conduzindo uma pesquisa sobre escolas públicas bilíngues no Brasil e como parte da minha investigação, gostaria de saber se existe alguma instituição desta modalidade no município de Nova Lima - MG. Caso houver, solicito gentilmente o nome e a localização destas escolas, bem como o fornecimento das informações requeridas no documento anexo. Cabe ressaltar que minha solicitação se baseia na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) e, portanto, espero receber uma resposta no prazo estipulado por lei. Agradeço antecipadamente pela atenção e colaboração. Atenciosamente, Brenda Resende

#### Andamentos

24/05/2023 às 15:42

Prezada Brenda Gonçalves, Boa Tarde! A Escola Bilingue ainda é um Projeto Piloto que iniciou esse ano em UMA escola da nossa Rede Municipal de Ensino, começamos atendendo quarenta estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental I com dois atendimentos semanais no contra turno nas (Terças e Quintas-Feiras) com uma carga horária de 4 horas por dia. Espero ter ajudado! Att. Juliana G. Campos

22/05/2023 às 16:53

Em atenção à sua demanda, informamos que a manifestação foi encaminhada para a Secretaria de Educação Agradecemos o apoio e importante exercício de vossa cidadania e reiteramos a importância destas informações serem trazidas a nosso conhecimento. Estamos à disposição.

#### Anexos:

## ANEXO II - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Nova Lima (MG) - II



' Brenda Resende ' &lt;brendaresende12@gmail.com&gt;

**Re: Escola(s) Pública(s) Bilingue(s)**

1 mensagem

**Suporte - Câmara Municipal de Nova Lima - MG** <naoresponda@e-sic.net>  
Para: Brenda Gonçalves de Resende <brendaresende12@gmail.com>

7 de junho de 2023 às 08:33

**Prezado Brenda Gonçalves de Resende,**

Bom dia!

Escola Municipal Vera Wanderley Dias.

Endereço: R. José Joaquim de Souza, 80 - Mingu, Nova Lima - MG

Contato: (31) 3542-8002

Att.

Ouvidoria Câmara Municipal de Nova Lima

Equipe Câmara Municipal de Nova Lima - MG,

*Esperamos que esta resposta tenha respondido às suas perguntas. Se não, por favor, não é necessário enviar outro e-mail. Em vez disso, responda a este e-mail ou acessar a sua conta para um arquivo completo de todas suas requisições de suporte e respostas.*

## ANEXO JJ - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (TO)



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

**Assunto: Resposta à Ouvidoria nº 2023042840290 -Pedido de informação.**

Prezada Mestranda:

1. Após cumprimentá-la cordialmente, informo que a Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO, oferta a modalidade de ensino bilíngue através da pedagogia de projetos na Escola Municipal de Tempo Integral Almirante Tamandaré que, incluiu em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o ensino de línguas estrangeiras, inserindo em seu Plano de Ações o Centro de Idiomas Almirante Tamandaré (Ciat) com o propósito de ampliar o estudo da estrutura linguística de outros idiomas de maneira significativa.
2. Para obter mais informações e, poder coletar os dados intencionados em sua pesquisa, informamos que a unidade educacional está localizada na Alameda 1 Quadra 1306 Sul - Plano Diretor Sul, Palmas - TO, podendo ser contactada através do telefone : (63) 98148-0026 ou o endereço eletrônico: [escarse132@semed.palmas.to.gov.br](mailto:escarse132@semed.palmas.to.gov.br).

  
Suiany de Sousa Costa  
Superintendente de Gestão Escolar  
ATO Nº 299 - NM

  
Daniel Francisco Tramontini  
Diretor do Ensino Fundamental  
ATO Nº 299 - NM

## ANEXO KK - Resposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ)



' Brenda Resende ' <brendaresende12@gmail.com>

**Resposta ao Potocolo RIO-26701821-4 / 1746**

1 mensagem

ouvidoriasme <ouvidoriasme@rioeduca.net>

9 de maio de 2023 às 19:23

Para: "brendaresende12@gmail.com" <brendaresende12@gmail.com>

Prezada Sr.ªBrenda,

Segue abaixo resposta ao Protocolo Rio-RIO-26701821-4, que, por limitações sistêmicas do número de caracteres e formato, não pôde ser enviado pela Central 1746.

Em novas solicitações acesse : <https://www.1746.rio/hc/pt-br>

LISTAGEM ESCOLAS VOCACIONADAS					
UNIDADES ESCOLARES DO PROGRAMA BILÍNGUE					
Nº	CRE	DESIGNAÇÃO	UNIDADE ESCOLAR	VOCACÃO	GRUPAMENTO
1	1	01.07.502	E.M. Mestre Waldemiro	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
2	2	02.04.502	CIEP Presidente Agostinho Neto	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
3	2	02.06.002	E.M. Henrique Dodsworth	Língua Inglesa	Anos Finais
4	3	03.12.027	E.M. Afonso Várzea	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
5	4	04.11.801	EDI Mariana Rocha de Souza	Língua Inglesa	Pré-Escola
6	4	04.30.810	EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	Língua Inglesa	Pré-Escola
7	4	04.30.020	E.M. Marielle Franco	Língua Inglesa	A.I.
8	4	04.11.021	E.M. Miguel Ângelo	Língua Inglesa	A.I.
9	4	04.15.501	CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
10	6	06.25.503	CIEP Glauber Rocha	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
11	7	07.16.053	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
12	8	08.17.507	CIEP Mestre André	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
13	9	09.18.504	CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
14	10	10.19.046	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	Língua Inglesa	Pré-Escola e A.I.
15	1	01.02.005	E.M. Calouste Gulbenkian	Língua Espanhola	A.F.
16	2	02.08.012	E.M. Orsina da Fonseca	Língua Espanhola	A.F.
17	3	03.13.015	E.M. República do Peru	Língua Espanhola	A.F.
18	4	04.10.025	E.M. Anibal Freire	Língua Espanhola	A.F.
19	5	05.15.029	E.M. Professor Carneiro Felipe	Língua Espanhola	A.F.
20	6	06.25.013	E.M. Fernando Rodrigues da Silveira	Língua Espanhola	A.F.
21	7	07.16.080	E.M. Aleksander Henryk Laks	Língua Espanhola	A.F.
22	8	08.33.040	E.M. Rondon	Língua Espanhola	A.F.
23	9	09.18.083	E.M. Professor Castro Rebello	Língua Espanhola	A.F.
24	10	10.19.080	E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	Língua Espanhola	A.F.
25	11	11.20.014	E.M. Holanda	Língua Espanhola	Pré-Escola e A.I.
26	11	11.20.501	E.M. Anísio Teixeira	Língua Espanhola	A.F.
27	7	07.24.013	E.M. Professora Zulkeika Nunes de Alencar	Língua Francesa	A.F.
28	7	07.24.014	E.M. Professora Didiá Machado Fortes	Língua Francesa	A.I.
29	2	02.09.020	E.M. Epiácio Pessoa	Língua Alemã	A.F.
30	6	06.22.203	CIEP Oswald de Andrade	Língua Alemã	A.I.
31	9	09.18.507	CIEP Professo Darcy Ribeiro	Língua Alemã	A.I.

A.I.=Anos Iniciais

A.F.=Anos Finais

Atenciosamente,

## ANEXO LL - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (BA)



' Brenda Resende ' <brendaresende12@gmail.com>

## Pesquisa Universidade Federal de Uberlândia - UFU

**Dipe Estagio** <estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net>

3 de maio de 2023 às 13:23

Para: Diretoria Pedagógica <pedagogico@educacaosalvador.net>, "brendaresende12@gmail.com" <brendaresende12@gmail.com>

Cc: Gerência de Currículo <curriculo@educacaosalvador.net>

Prezada Brenda,

Até o momento, não há implantação de escolas bilíngues na Rede Municipal de Educação de Salvador.

\*Recomenda-se assinar o [TERMO DE COMPROMISSO] quando analisada a documentação e autorizado o estágio pela equipe técnica da Gerência de Currículo/DIPE/SMED. Deve constar no referido termo, todas as cláusulas que nortearão as atividades curriculares a serem realizadas; indicar o professor orientador da instituição de ensino; o número da apólice e a companhia de Seguro de Acidentes Pessoais, entre outros. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para a realização de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pesquisa de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, o pesquisador deverá apresentar o [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO] aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada. Mais informações sobre a documentação necessária para estágio curricular, pesquisa, dentre outros, acesse: **DOCUMENTO ORIENTADOR DE ESTÁGIO CURRICULAR E PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**, disponível no link:<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2022/05/Orientador-EstagioPesquisa07.pdf>

\*Para as pesquisas stricto sensu, apresentar o resultado da pesquisa à SMED, em formato PDF, para o email: [estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net](mailto:estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net)

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

**Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica - DIPE**  
**Secretaria Municipal da Educação - SMED**  
**Prefeitura Municipal do Salvador**  
 Site: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>  
 Tel: (71) 3202-3066

Em ter., 2 de mai. de 2023 às 10:58, Diretoria Pedagógica <pedagogico@educacaosalvador.net> escreveu:

Bom dia,

Seguem os autos para conhecimento, análise e providências.

Atenciosamente,

**Diretoria Pedagógica**  
**Secretaria Municipal da Educação - SMED**  
 Praça da Inglaterra, Comércio,  
 Edifício Nobre, 06.  
 (71) 3202-3091

----- Forwarded message -----

De: **Educação Salvador** <educacao@educacaosalvador.net>

Date: sex., 28 de abr. de 2023 às 11:21

Subject: Fwd: Pesquisa Universidade Federal de Uberlândia - UFU

To: Diretoria Pedagógica <pedagogico@educacaosalvador.net>, DIRETORIA PEDAGÓGICA DIPE <diretoriapedagogica@educacaosalvador.net>, Thayane Ferreira <thayaneferreira@educacaosalvador.net>

Bom dia,

Para conhecimento e providências.

## ANEXO MM - Resposta da Secretaria Municipal de Educação de Saporanga (RS)

**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPIRANGA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Prezada Brenda Resende, segue as respostas da pesquisa protocolada.

Cabe ressaltar que a escola pública bilíngue do Município de Saporanga está em processo de implementação, com previsão para início das aulas no mês de agosto. Dessa forma, algumas das perguntas desse documento ainda não poderão ser respondidas.

**Processo antes da implementação:**

**Houve estudos preliminares à implementação das escolas públicas bilíngues? Vocês poderiam me enviá-los ou dizer onde posso encontrá-los?**

Não. Houve apenas reuniões entre equipes, para tratativas.

**Quem é(são) o(s) responsável(eis) pela idealização das escolas públicas bilíngues?**

A iniciativa da criação da escola bilíngue foi uma idealização da administração do Município, junto à Secretaria de Educação de Saporanga em parceria com a IENH.

**As escolas públicas bilíngues são consideradas um programa, um projeto ou uma iniciativa?**

Uma iniciativa.

**Há um prazo de duração pré-estabelecido para o funcionamento das escolas públicas bilíngues? Se sim, qual é este prazo e como foi estipulado?**

Não, a iniciativa tem como objetivo ter continuidade. Iniciaremos com as aulas bilíngues no segundo semestre de 2023.

**Quais os objetivos (gerais e específicos) das escolas públicas bilíngues?**

Oferecer às crianças do município de Saporanga a possibilidade da escolarização bilíngue, abrindo possibilidades para o sucesso acadêmico e profissional visto que o acesso ao inglês é um forte marcador social e econômico no Brasil.

**Qual a justificativa para a criação das escolas públicas bilíngues?**

No Rio Grande do Sul ainda carecem iniciativas públicas de escolarização bilíngue. Conforme notícia veiculada no jornal O SUL, a rede pública estadual do Rio Grande do Sul oferece apenas cinco escolas bilíngues para deficientes auditivos, ou seja, capacitadas para o ensino de Língua Portuguesa e Libras (Língua Brasileira de Sinais). As unidades se localizam em Porto Alegre, Esteio, Novo Hamburgo, Caxias do Sul e Santa Maria. Portanto, não há registro de nenhuma escola pública com oferta de ensino bilíngue português- inglês, enquanto línguas de prestígio, para crianças da rede pública gaúcha, o que torna essa iniciativa da prefeitura de Saporanga não apenas inovadora, mas também arrojada e pioneira frente ao nosso estado.

**Qual é o público-alvo das escolas públicas bilíngues?**

Será implantada uma escola, iniciando com educação infantil

**Quais critérios foram utilizados para a seleção das escolas públicas bilíngues (ex. localização, Ideb, demanda da comunidade escolar, etc.)?**

A escola selecionada para iniciar o ensino bilíngue possui um amplo espaço externo, possibilitando aos estudantes oportunidades de realizar atividades diversificadas. Aliado ao desejo de aumentar o número de alunos na escola, visto que está localizada em um bairro que não tem crescido muito em população.

**Processo durante a implementação:**

**Quando as escolas públicas bilíngues foram implementadas?**

Ainda está em processo de implementação. Será implementada uma escola, para iniciar.

**A implementação das escolas públicas bilíngues foi gradativa? Se sim, quais foram as etapas?**

A implementação será gradativa, iniciando com os alunos da Educação Infantil (etapa pré-escola), contemplando mais uma etapa cada ano até chegar ao 9º ano.

**O processo de implementação de escolas públicas bilíngues contou com um período experimental? Se sim, qual era o objetivo deste período e quais foram os critérios adotados para avaliar este período?**

Não.

**Todas as escolas públicas bilíngues são gratuitas?**

O município terá uma escola pública bilíngue.

**As escolas públicas bilíngues contam com parcerias público-privadas? Se sim, qual é(foi) a contribuição das partes?**

Sim, conta com a parceria e assessoria pedagógica da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH).

**Houve alguma concorrência para estabelecer as parcerias público-privadas? Que tipo de concorrência (licitação, contrato, etc.)?**

Não.

**Há parcerias entre as escolas públicas bilíngues e órgãos internacionais? Se sim, quais são esses órgãos e como é estabelecida esta parceria?**

Não.

**Gestão**

**Há uma pessoa responsável pela administração das escolas públicas bilíngues como um todo? Se sim, quem é essa pessoa e qual é o seu cargo?**

Há várias pessoas responsáveis pela gestão da escola bilíngue. Contando com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e equipe diretiva da escola.

**Há uma coordenadoria exclusiva para as escolas públicas bilíngues? Em todos os casos, qual a coordenadoria responsável?**

Sim. A escola conta com o apoio da supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e assessoria da coordenadora do currículo bilíngue da IENH.

**Como se divide a gestão de cada escola pública bilíngue? (direção geral e adjunta, coordenação pedagógica, professores?)**

A gestão ocorre através de parceria entre Secretaria Municipal de Educação e equipe diretiva da escola.

**Qual o número de escolas públicas bilíngues públicas?**

Somente uma escola.

**Quais são as escolas públicas bilíngues?**

Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Emília de Paula.

**Qual é a carga horária das escolas públicas bilíngues (turno único, integral, etc.)?**

A escola atende em turno único.

**Qual o nível escolar das escolas públicas bilíngues?**

Pré escola ao final do Fundamental 2.

**Quais são as línguas-alvo adotadas em cada escola pública bilíngue? Por quê?**

Língua materna (português) e língua adicional (inglês). A língua inglesa foi escolhida porque diante do papel do inglês na sociedade contemporânea, proporcionar aulas do idioma nos primeiros anos do ensino fundamental se apresenta como um campo de ótimas oportunidades para expansão de conhecimentos e desenvolvimento dos estudantes.

**Qual é a carga horária de língua-alvo para cada ano letivo de cada escola pública bilíngue?**

Os alunos têm uma carga horária total de 20 horas por semana, destas 50% serão ministradas na língua adicional (língua inglesa).

**Há uma metodologia específica adotada para o ensino de língua-alvo nas escolas públicas bilíngues? Qual?**

A metodologia utilizada estará em consonância com as habilidades da Base Nacional Comum curricular, contemplando os campos de experiência nas vivências da escola. Para o ensino do idioma em específico será adotado material didático a definir.

**As escolas públicas bilíngues seguem o Parecer CNE/CEB no 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue?**

Sim.

**Professores**

**Quantos professores atuam nas escolas públicas bilíngues?**

27 professores em sala de aula e 5 professores de projetos.

**Quais os critérios utilizados na seleção dos professores e diretores das escolas públicas bilíngues?**

Profissionais que já atuam na rede pública.

**As vagas para as escolas públicas bilíngues foram destinadas a profissionais que já atuavam na rede pública? Ou abriu-se novo concurso público?**

Profissionais que já atuavam na rede pública.

**Há formação continuada dos professores das escolas públicas bilíngues? Que tipo de formação? Com que frequência?**

Sim, os professores de língua inglesa estão realizando um curso de inglês para aprimorar sua fluência no idioma.

Os professores da escola, tanto da Língua Inglesa quanto de outras áreas de conhecimento, também receberão uma formação de 120 horas em educação bilíngue.

**Qual órgão, instituição ou pessoa é responsável pela formação continuada dos professores das escolas públicas bilíngues?**

Instituição Evangélica de Novo Hamburgo.

**Qual a carga horária de trabalho dos professores da língua-alvo que atuam nas escolas públicas bilíngues?**

Depende do profissional, podendo ser de 22h a 42h.

**Qual a carga horária de trabalho dos professores de língua estrangeira que atuam nas escolas públicas regulares?**

Depende do profissional, podendo ser de 22h a 42h.

**A carga horária em eventos extracurriculares das escolas públicas bilíngues é remunerada?**

Não.

**Quais são os custos de cada escola pública bilíngue?**

Ainda não é possível responder.

**Qual é a origem dos recursos financeiros destinados às escolas públicas bilíngues (recursos do tesouro, despesas correntes, despesas de capital)?**

Ainda não é possível responder.

**Materiais didáticos**

**Os materiais didáticos são desenvolvidos pela secretaria de educação? Se sim, quais são eles?**

Não. Estão sendo analisados os materiais que serão disponibilizados aos alunos.

**Há materiais adquiridos? Se sim, quais e qual empresa fornece esses materiais?**

Ainda não.

**Há serviços educacionais oferecidos por instituições privadas? Quais?**

Não.

**Existe verba adicional específica para escolas públicas bilíngues (para compra de materiais didáticos, papelaria, eventos, etc.)?**

Ainda não é possível responder.

**Alunos**

**Quantos alunos são matriculados nas escolas públicas bilíngues?**

No momento 43 alunos.

**Qual é o número de alunos por turma?**

No Jardim A há atualmente 20 alunos e no Jardim B 23. Cada turma tem a capacidade máxima de 25 alunos.

**Há critérios de seleção para matricular um aluno nas escolas públicas bilíngues? Se sim, quais?**

Não há critérios.

**Qual o perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas bilíngues?**

Classe média baixa. A maioria das famílias trabalham em empresas calçadistas.

**Avaliação**

**Há métricas específicas adotadas para a avaliação das escolas públicas bilíngue? Se sim, quais são?**

Ainda não é possível responder.

**Há algum estudo de impactos (acompanhamento, avaliação, etc.) das escolas públicas bilíngues? Este material está disponível para consulta?**

Ainda não é possível responder.

**Há divulgação dos resultados dos alcances das metas das escolas públicas bilíngue? Onde está publicado?**

Ainda não é possível responder.

**São aplicados exames de proficiência em alunos das escolas públicas bilíngues? Quais exames? Quem paga por eles?**

Ainda não é possível responder.