

BNCC E AGENDA 2030: TENSÕES AXIOLÓGICAS E RESPONSABILIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

BNCC AND THE 2030 AGENDA: AXIOLOGICAL TENSIONS AND RESPONSIVENESS IN ENGLISH LANGUAGE EDUCATION

BNCC Y LA AGENDA 2030: TENSIONES AXIOLÓGICAS Y RESPONSIVIDAD EN LA FORMACIÓN EN LENGUA INGLESA

Isadora de C. Penholato Ricci¹; Marilurdes Cruz Borges².

¹ Universidade de Franca, Departamento de Linguística, Franca/SP, Brasil. Email: isa.penholato@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8828-3142>

² Universidade de Franca, Departamento de Linguística, Franca/SP, Brasil. Email: marilurdescruz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9838>

RESUMO

Este estudo analisa as relações dialógicas entre as Competências Específicas de Língua Inglesa da BNCC (números 1 e 2) e o preâmbulo da Agenda 2030 da ONU, com o objetivo de compreender como o discurso curricular brasileiro responde às diretrizes globais de desenvolvimento sustentável e quais impactos esse diálogo produz na formação discente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de caráter documental, fundamenta-se na perspectiva bakhtiniana da linguagem e na filosofia do ato responsável, orientando uma leitura crítica e responsiva dos documentos. Os resultados evidenciam que, embora haja convergências entre BNCC e Agenda 2030, o diálogo é atravessado por tensões axiológicas decorrentes de desigualdades históricas, da desvalorização docente e de limitações materiais que dificultam a implementação efetiva das propostas. Conclui-se que a responsividade da BNCC permanece predominantemente no plano normativo, dependendo de políticas públicas estruturantes para se concretizar. O estudo contribui para o debate sobre currículo e agendas internacionais, ressaltando a necessidade de superar barreiras estruturais para que o ensino de língua inglesa cumpra sua função formativa e social.

Palavras-chave: educação; língua inglesa; BNCC; Agenda 2030; Bakhtin.

ABSTRACT

This study analyzes the dialogical relations between the Specific Competencies of English Language in the BNCC (numbers 1 and 2) and the preamble of the United Nations 2030 Agenda, aiming to understand how the Brazilian curricular discourse responds to global guidelines for sustainable development and what impacts this dialogue produces in student education in the Final Years of Elementary School. The research, of a documentary nature, is grounded in Bakhtin's perspective of language and in the philosophy of the responsible act, guiding a critical and responsive reading of the documents. The results show that, although there are convergences between BNCC and the 2030 Agenda, the dialogue is marked by axiological tensions arising from historical inequalities, teacher devaluation, and material limitations that hinder effective implementation. It is concluded that BNCC's responsiveness remains predominantly at the normative level, depending on structuring public policies to be realized. The study contributes to the debate on curriculum and international agendas, highlighting the need to overcome structural barriers so that English language teaching fulfills its formative and social role.

Keywords: education; English language; BNCC; 2030 Agenda; Bakhtin.

RESUMEN

Este estudio analiza las relaciones dialógicas entre las Competencias Específicas de Lengua Inglesa de la BNCC (números 1 y 2) y el preámbulo de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, con el objetivo de comprender cómo el discurso curricular brasileño responde a las directrices globales de desarrollo sostenible y qué impactos produce este diálogo en la formación estudiantil en los Años Finales de la Educación Primaria. La investigación, de carácter documental, se fundamenta en la perspectiva bakhtiniana del lenguaje y en la filosofía del acto responsable, orientando una lectura crítica y responsiva de los documentos. Los resultados muestran que, aunque existen convergencias entre la BNCC y la Agenda 2030, el diálogo está atravesado por tensiones axiológicas derivadas de desigualdades históricas, la desvalorización docente y limitaciones materiales que dificultan la implementación efectiva. Se concluye que la responsividad de la BNCC permanece predominantemente en el plano normativo, dependiendo de políticas públicas estructurantes para concretarse. El estudio contribuye al debate sobre currículo y agendas internacionales, destacando la necesidad de superar barreras estructurales para que la enseñanza de la lengua inglesa cumpla su función formativa y social.

Palabras clave: educación; lengua inglesa; BNCC; Agenda 2030; Bajtín.

INTRODUÇÃO

A Educação brasileira é regida por leis e documentos diversos, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) a principal delas, dado que busca “estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1996, s/p); ademais, é a LDB que delimita, em seu artigo 26, a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação no país, mencionando:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, s/p).

Desde a promulgação da LDB, muitos foram os documentos publicados até o culminar, em 2018, da instituição da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Esse marco normativo da Educação brasileira tem o objetivo de definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), em consonância com as diretrizes previstas no Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2018).

Para além dessas aprendizagens, a BNCC também busca definir competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas no estudante brasileiro ao longo de toda

sua jornada na Educação Básica brasileira, uma vez que “[...] reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’” (Brasil, 2018, p. 8). Nesse sentido, o discurso da BNCC evidencia sua articulação com os princípios orientadores da Agenda 2030, reforçando que há concordância entre as políticas educacionais nacionais e os compromissos globais de desenvolvimento sustentável.

A Agenda 2030, documento firmado pelos Estados-membro da Organização das Nações Unidas (ONU), constitui um marco global ao estabelecer 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, aos quais se atrelam 169 metas, levando-se “[...] em conta o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ONU, 2015, p. 1). Ademais, o documento reafirma seu compromisso de “[...] assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas”, integrando de forma indissociável as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 1).

Com base no exposto até o momento, este artigo tem como objetivo analisar o diálogo existente entre o discurso das competências específicas para o ensino do componente curricular “Língua Inglesa” de números 1 e 2, presente na BNCC (Brasil, 2018), e o discurso presente no preâmbulo da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

A escolha por essas duas primeiras competências específicas centra-se no fato de que ambas evidenciam o *status* de língua franca da língua inglesa, o qual é afirmado pela BNCC (Brasil, 2018) em seu discurso, bem como coloca o sujeito, aluno da Educação Básica brasileira, em protagonismo – ao menos no plano discursivo –, evidenciando que o aprendizado do idioma pode servir para a sua inserção como sujeito de um mundo globalizado.

Pensar o desenvolvimento sustentável do planeta implica, necessariamente, pensar a formação proposta para os cidadãos brasileiros, de forma que estes sejam capazes de agir responsável e responsivamente na sociedade em que se inserem, mobilizando, nesse sentido, categorias ético-filosóficas de Bakhtin (2017 [1920-24]).

A análise do diálogo entre os discursos citados faz-nos observar tanto os saberes quanto os valores indispensáveis a um cidadão brasileiro apto a propor novos rumos para o país, especialmente no que se refere ao desenvolvimento sustentável de uma

nação de dimensões continentais e detentora de vastas riquezas naturais que demandam urgente conservação.

Nesse contexto, reiteramos, o papel da língua inglesa assume relevância crescente, considerando que, atualmente, esse idioma é amplamente utilizado por cidadãos em diferentes partes do mundo para múltiplos fins: no âmbito corporativo, nas transações comerciais, na educação, no turismo, entre outros. Assim, mais do que apenas conhecer a língua, a possibilidade de comunicar-se na escrita e na oralidade em inglês amplia significativamente as oportunidades de interação e, conseqüentemente, de acesso a novos conhecimentos, configurando-se como um recurso estratégico para a inserção crítica e ativa em uma sociedade globalizada — embora sua efetivação dependa de condições concretas que nem sempre estão disponíveis na realidade escolar brasileira.

Refletir a respeito da necessidade de se formar um sujeito que não apenas tenha os conhecimentos epistemológicos essenciais, mas que ainda tenha as competências e as habilidades indicadas pela BNCC como fundamentais para a cidadania constitui um caminho para assegurar, de modo equitativo, o acesso a uma educação de qualidade no Brasil. Tal perspectiva é delineada na BNCC (Brasil, 2018) e reiterada pelo ODS nº 4 da Agenda 2030 (ONU, 2015).

Com vistas a alcançar o objetivo proposto, realizamos uma investigação fundamentada no método documental. Inicialmente, foram considerados os discursos que compõem o *corpus* de análise.

De um lado, temos as Competências Específicas do Componente Curricular Língua Inglesa, das quais foram selecionadas para fins de análise apenas as competências de números 1 e 2, as quais foram selecionadas por enfatizar o papel da língua inglesa no mundo globalizado e, também, por explicitar como o idioma pode ser uma ferramenta de interação do estudante brasileiro com um mundo globalizado, por meio da qual ele pode conhecer a si e a sua cultura e, também, ao outro e à cultura do outro.

De outro lado, temos o Preâmbulo da Agenda 2030, o qual é selecionado por ser um resumo daquilo que propõe o discurso da Agenda 2030, deixando explícitas as preocupações com o combate à fome, a igualdade de gênero e, especialmente, com o desenvolvimento sustentável do mundo como um todo, evidenciando que nenhuma nação do mundo deve ser deixada para trás nos avanços sugeridos pelo documento.

Em seguida, mobilizamos o princípio dialógico da linguagem de Bakhtin, bem como a noção ético-filosófica do ato responsável, a fim de sermos capazes de compreender a forma como os discursos integrantes deste corpus dialogam.

À luz da perspectiva bakhtiniana, evidenciamos que, embora os discursos compartilhem princípios éticos e formativos voltados à cidadania global e ao desenvolvimento sustentável, a BNCC (Brasil, 2018) permanece no plano da normatividade, enquanto a Agenda 2030 (ONU, 2015) propõe políticas concretas de enfrentamento das desigualdades. Assim, o diálogo entre esses enunciados é construído em concordância e em tensão, revelando a distância entre o ideal normativo e a prática educacional brasileira.

Os resultados evidenciam, portanto, a relevância do tema. O diálogo entre BNCC e Agenda 2030 transcende os limites da política educacional, alcançando outros discursos da sociedade contemporânea, especialmente aqueles relacionados à Educação e ao ensino de língua inglesa no Brasil. Além disso, insere-se no debate global acerca dos rumos do desenvolvimento sustentável, apontando para a necessidade de soluções integradas e responsáveis em diferentes esferas sociais.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo da Educação Básica brasileira cuja versão final, com a inclusão do Ensino Médio, deu-se no ano de 2018. O processo de elaboração, entretanto, remonta a 2014, durante a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em 2015, foi disponibilizada a primeira versão do documento, que passou a ser discutida em instituições de ensino de todo o país. A segunda versão foi publicada em maio de 2016 e, entre junho e agosto do mesmo ano, realizaram-se 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas, voltados ao debate sobre o texto preliminar (Brasil, 2025a).

Posteriormente, em agosto de 2016, iniciou-se a elaboração da terceira e última versão, culminando na entrega, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), da primeira versão final em agosto de 2017 (Brasil, 2025a). A Resolução CNE/CP nº 2, que institui a BNCC, foi promulgada em 22 de dezembro de 2017, contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Em abril de 2018, consolidou-se a promulgação da versão definitiva (Brasil, 2025a). Desde então,

o documento tem sido objeto de análise por educadores e pesquisadores de diferentes áreas.

A BNCC foi concebida com a finalidade de “[...] ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (Brasil, 2025b). Ressalta-se, contudo, que o próprio discurso da BNCC reconhece não se tratar de solução única para os problemas educacionais brasileiros, mas de um instrumento que possibilita “[...] identificar e colocar em prática diversas soluções para uma melhoria sistêmica da Educação” (Brasil, 2025b).

Entre os mecanismos propostos para assegurar o patamar de aprendizagem e desenvolvimento, destacam-se as aprendizagens essenciais que devem ser contempladas em todas as etapas da Educação Básica. Essas aprendizagens visam garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 9). As competências encontram-se sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Competências Gerais da Educação Básica.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os

- direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

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

A análise do Quadro 1 evidencia que, segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 8), as competências gerais estão vinculadas à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores”, elementos indispensáveis para que o estudante brasileiro exerça plenamente sua cidadania e seja capaz de enfrentar os desafios cotidianos e profissionais (Brasil, 2018).

Ao articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a relevância da formação integral do cidadão. Essa perspectiva não privilegia dimensões isoladas do processo educativo, mas busca integrá-las de modo a respeitar e valorizar a singularidade de cada estudante. Trata-se de uma concepção que alinha o documento normativo às demandas contemporâneas e aos interesses individuais dos aprendizes, promovendo sua centralidade e protagonismo no processo de aprendizagem, conforme explicitado no próprio texto da BNCC (Brasil, 2018).

COMPONENTE CURRICULAR “LÍNGUA INGLESA” – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

A Língua Inglesa é o idioma estrangeiro obrigatório a ser ofertado no Brasil a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, conforme estabelecido e garantido pela LDB – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Com a promulgação da BNCC (Brasil, 2018), o ensino de língua inglesa no país passa a ser reafirmado em seu papel de língua do mundo globalizado, utilizada em múltiplas situações comunicacionais por sujeitos oriundos de diferentes contextos socioculturais. Essa perspectiva evidencia não apenas o caráter instrumental do idioma,

mas também sua função social e cultural, ao possibilitar interações em escala internacional e ao ampliar o repertório comunicativo dos estudantes brasileiros.

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

A mudança no entendimento acerca do papel de destaque da língua inglesa no contexto global não constitui a única inovação introduzida pela BNCC (Brasil, 2018). Com o advento da Internet e a intensificação da conectividade digital, torna-se imprescindível que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, compreender e utilizar diferentes linguagens, incluindo aquelas próprias do ambiente digital. Essa perspectiva amplia o conceito de multiletramento ao reconhecer que a formação contemporânea exige o domínio da língua estrangeira e a competência para transitar criticamente entre múltiplos modos de linguagem e comunicação (Brasil, 2018).

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 242).

A abordagem de ensino delineada pela BNCC (Brasil, 2018) fundamenta-se na concepção da língua inglesa como língua franca, conforme já explicitado. Tal perspectiva implica que a prática pedagógica docente deve reconhecer e legitimar as diferentes variantes linguísticas do idioma, compreendendo-as não como meras curiosidades, mas como estruturas constitutivas de uma língua utilizada em escala global.

Nesse sentido, torna-se necessário relativizar a questão da proficiência linguística exigida para que o estudante seja considerado falante de inglês, uma vez que “[...] o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante” (Brasil, 2018, p. 242). Essa concepção amplia o entendimento de competência

comunicativa, deslocando-o de padrões normativos rígidos para uma perspectiva mais inclusiva e contextualizada.

Para que tais implicações se concretizem no espaço escolar, a BNCC (Brasil, 2018) organiza o ensino do componente curricular “Língua Inglesa” em cinco eixos estruturantes: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Esses eixos orientam a prática pedagógica, assegurando que o ensino da língua estrangeira contemple não apenas aspectos formais, mas também dimensões sociais, culturais e interculturais, indispensáveis à formação integral do estudante no mundo contemporâneo.

Desse modo, [...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria Língua Inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica (Brasil, 2018, p. 245).

Assim como se pressupõe o desenvolvimento das competências gerais na Educação Básica em sua totalidade, o componente curricular “Língua Inglesa”, no Ensino Fundamental – Anos Finais, também prevê o desenvolvimento de competências específicas. Essas competências encontram-se explicitadas no texto da BNCC e estão sistematizadas no Quadro 2, constituindo referenciais pedagógicos que orientam a prática docente e asseguram a formação integral do estudante.

Quadro 2. Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Brasil (2018, p. 246).

A análise do Quadro 2 confirma que a BNCC (Brasil, 2018) concebe a língua inglesa como idioma do mundo globalizado, atribuindo-lhe o *status* de língua franca. Nessa perspectiva, o inglês é compreendido como uma língua híbrida, plural e multifacetada, cujos diferentes usos são reconhecidos e legitimados no âmbito educacional (Brasil, 2018). Tal concepção desloca, portanto, o ensino do idioma de uma visão normativa restrita para uma abordagem que valoriza a diversidade linguística e cultural, em consonância com as práticas comunicativas contemporâneas.

AGENDA 2030

Na celebração dos 70 anos da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2015, chefes de Estado e de Governo, acompanhados de seus altos representantes, reuniram-se com o propósito de deliberar sobre novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o planeta. Dessa iniciativa resultou o documento Agenda 2030 (ONU, 2015).

A Agenda 2030 estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas associadas, as quais, segundo a ONU (2015, p. 1), constituem um plano de ação global voltado à erradicação da pobreza, à proteção do meio ambiente e à promoção da prosperidade, em consonância com os princípios de justiça social e sustentabilidade.

Buscam assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. São integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Embora tenham caráter global, o documento da ONU (2015) estabelece que cada governo deve definir, em âmbito nacional, suas próprias metas, considerando e respeitando as especificidades e as singularidades de cada país. Ademais, o texto ressalta, já em suas primeiras linhas, o princípio de universalidade e inclusão, afirmando que nenhuma nação ou indivíduo deve ser deixado para trás.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e metas são integrados e indivisíveis, globais por natureza e universalmente aplicáveis, levando em conta as diferentes realidades, capacidades e níveis de

desenvolvimento nacionais e respeitando as políticas e prioridades nacionais. As metas são definidas como ideais e globais, com cada governo definindo suas próprias metas nacionais, guiados pelo nível global de ambição, mas levando em conta as circunstâncias nacionais. Cada governo também vai decidir como essas metas ideais e globais devem ser incorporadas aos processos, nas políticas e estratégias nacionais de planejamento. É importante reconhecer o vínculo entre o desenvolvimento sustentável e outros processos relevantes em curso nos campos econômico, social e ambiental (ONU, 2015, p. 13).

O texto introdutório da Agenda 2030 enfatiza que o objetivo central do desenvolvimento sustentável é a erradicação da pobreza extrema, considerada o maior desafio global contemporâneo: “estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta” (ONU, 2015, p. 1).

Todavia, conforme sistematizado no Quadro 3, observa-se que os 17 ODS abrangem múltiplas dimensões da vida social, econômica, ambiental e institucional, evidenciando o caráter transversal e interdependente dos ODS, os quais se articulam para promover um desenvolvimento equilibrado e inclusivo em escala global.

Quadro 3 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

- Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
- Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem estar para todos, em todas as idades.
- Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos
- Objetivo 7. Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia.
- Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.
- Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
- Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
- Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e os seus impactos.

Objetivo 14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

(*) Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.

Fonte: ONU (2015, p. 15).

Finalmente, cabe destacar que a Agenda 2030 foi elaborada a partir de referenciais normativos e políticos previamente consolidados no âmbito internacional. O documento fundamenta-se na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração do Milênio e no documento final da Cúpula Mundial de 2005, reafirmando, assim, compromissos históricos da comunidade internacional com a paz, os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável e a cooperação global (ONU, 2015).

FILOSOFIA BAKHTINIANA: DIALOGISMO E ATO RESPONSÁVEL

A filosofia bakhtiniana da linguagem fundamenta-se na concepção dialógica, segundo a qual todo “discurso é dialógico por natureza” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 116). O enunciado, concebido por Bakhtin como a verdadeira unidade da comunicação discursiva, só pode ser compreendido quando vinculado a um sujeito situado temporal e espacialmente em determinado contexto (Bakhtin, 2016 [1979]).

Nesse sentido, Bakhtin contrapõe o discurso à oração, afirmando: “a oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno, ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 46). Assim, as palavras de um discurso, por pertencerem a um sujeito, não são neutras nem escolhidas ao acaso. A seleção dos recursos lexicais,

gramaticais e composicionais decorre da relação de valor que o sujeito estabelece com o objeto de seu discurso (Bakhtin, 2016 [1979]).

Em cada esfera da atividade humana, em diferentes períodos históricos, emergem enunciados investidos de autoridade que orientam as práticas discursivas, como as obras de arte, os textos científicos ou, ainda, o jornalismo político. Esses enunciados são citados, imitados e seguidos. Como afirma Bakhtin (2016 [1979], p. 54): “Nosso discurso [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e acentuamos”.

Dessa forma, todo ser humano é um sujeito dialógico, pois todo discurso está impregnado de outros discursos, com os quais se concorda ou discorda. Ainda que estabeleça relação com discursos anteriores, cada enunciado constitui um novo discurso, articulando o dado e o criado:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado [...]. Todo dado se transforma em criado (Bakhtin, 2011 [1979], p. 326).

Faraco (2009) enfatiza que, embora o termo “dialógico” possa remeter à ideia de concordância, na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas dão-se em uma arena discursiva na que há, constantemente, movimentos de tensão e de conflito, as quais se denominam forças centrípetas e forças centrífugas.

Consoante Bakhtin (2005 [1975]), as forças centrípetas operam no sentido da unificação e da normatização da linguagem; buscam, portanto, a estabilização do sistema linguístico e a garantia da inteligibilidade social. Bakhtin (2005 [1975]) dá como um dos exemplos de forças centrípetas a poética de Aristóteles, afirmando que, nela, atua uma força centrípeta que visa “[...] à centralização e à unificação das línguas europeias” (Bakhtin, 2005, p. 41).

Contudo, ainda conforme Bakhtin (2005 [1975]), há a estratificação da língua não apenas em dialetos, mas também em diferentes linguagens socioideológicas – de grupos sociais, de gênero, de profissionais, entre outros mencionados por Bakhtin (2015). Essas estratificações são as forças centrífugas, pois atuam no sentido da

dispersão e da heterogeneidade, introduzindo múltiplas vozes, dialetos, estilos e registros que desestabilizam a pretensa unidade da língua.

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (Bakhtin, 2005 [1975], p. 40, grifo do autor).

Vemos, portanto, que, para Bakhtin (2005 [1975]), as forças centrípetas e as forças centrífugas que atuam nos discursos não se restringem ao nível puramente linguístico. Como as palavras nunca são neutras, mas carregam a posição ideológica do sujeito que as enuncia, cada discurso reflete uma determinada visão de mundo e uma ideologia específica. Nesse sentido, todo enunciado é atravessado por forças que, de um lado, buscam a centralização e a unificação da cosmovisão ideológica e, de outro, promovem sua dispersão e estratificação.

Em síntese, as relações dialógicas se estabelecem no jogo da vida real entre sujeitos e discursos, independentemente de sua localização temporal ou espacial (Bakhtin, 2011 [1979]). Assim, ao proferir discursos, o sujeito apropria-se de valores e transforma o dado em criado, em movimentos de concordância ou discordância. Os ecos de discursos passados permanecem presentes em um movimento contínuo e infinito (Bakhtin, 2011 [1979]).

Considerando que o sujeito se constitui por meio dessas relações dialógicas, torna-se necessário refletir sobre o seu agir na sociedade, em contextos históricos, sociais e temporais. Para tanto, valemo-nos da filosofia do ato responsável de Bakhtin.

Sobral (2005, p. 20) esclarece que, em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin utiliza o termo russo *postupok* para designar o ato, entendido como “ato/feito” em sentido ativo e durativo, próximo de “façanha”, ou seja, ação concreta em realização, intencional e situada. O ato, portanto, não se restringe à ação física, mas abarca pensamentos, sentimentos e discursos (Bakhtin, 2017 [1920-24]).

O ato só pode ser concebido como movimento do interior para o exterior do sujeito, vinculando-se à sua responsabilidade. Agir responsavelmente implica não apenas assumir os próprios atos, mas também responder a alguém ou a alguma coisa (Sobral, 2005, p. 20).

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma

decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular [...] (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 80).

O agir responsável é, portanto, escolha consciente, derivada da relação emotivo-volitiva do sujeito com o objeto do ato. Essa relação torna o ato singular e irrepetível, pois nenhum sujeito ocupa o mesmo tempo e espaço de outro:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve [...]. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (Bakhtin, 2017 [1920-24], p. 96).

Ao comparar o ato responsável ao deus romano Jano, o qual é capaz de olhar simultaneamente para duas direções, Bakhtin (2017) enfatiza que o ato possui duas faces, uma voltada para a objetividade da cultura e outra para a singularidade irrepetível da vida concreta. Nesse movimento, o autor ressalta que “[...] não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única” (Bakhtin, 2017, p. 43).

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida” (Bakhtin, 2017, p. 43-44).

O ato responsável, portanto, é o ponto em que se encontra a convergência entre a cultura e a vida, uma vez que, no ato, está a unidade entre a dimensão cultural do ato e singularidade. Essa unidade decorre da dupla responsabilidade que o atravessa: a responsabilidade especial, vinculada ao conteúdo da ação, e a responsabilidade moral, ligada ao existir singular do sujeito no mundo (Bakhtin, 2017). É somente nessa articulação que se torna possível superar a cisão entre teoria e prática, entre cultura e vida, assegurando que cada ato humano seja simultaneamente singular e eticamente comprometido.

Assim, o agir responsável é consciente diante de si e do outro, configurando um ciclo ético de atos que se estabelecem no movimento do eu para o outro e do outro para o eu. Como afirma Sobral (2008, p. 233), a validade das decisões do sujeito depende da

articulação entre regras éticas e circunstâncias concretas da vida, de modo que cada ato carrega a “assinatura” do sujeito, responsabilizando-o perante a coletividade e, em última instância, perante a humanidade.

Em síntese, para Bakhtin (2017 [1920-24]), o agir do sujeito envolve necessariamente o compromisso. Ao agir, o sujeito assume seu posicionamento, comprometendo-se com seu pensar, seu falar e seu agir, em resposta responsável e responsiva diante de si e do outro, um ato ético que, conforme Sobral (2008), carrega a assinatura única do sujeito.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE OS DISCURSOS DA BNCC E DA AGENDA 2030 E A RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS

Iniciamos a análise das relações dialógicas que se estabelecem entre as Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental de números 1 e 2 e o Preâmbulo da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir do seguinte excerto:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

O excerto em questão, extraído do parágrafo inaugural da BNCC referente ao componente curricular “Língua Inglesa” (Brasil, 2018), revela articulações dialógicas com os princípios norteadores da Agenda 2030. Tal articulação se manifesta na defesa do acesso universal aos saberes linguísticos como condição para a inserção ativa dos sujeitos em uma sociedade globalizada e interconectada.

Com vistas a aprofundar a análise das forças centrífugas que permeiam essa interlocução discursiva, procede-se à apresentação de um excerto representativo da Agenda 2030:

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, assim como as pessoas com deficiência, os migrantes, os povos indígenas, as crianças e os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar

oportunidades e participar plenamente da sociedade (ONU, 2015, p. 7).

Nesse contexto, a Língua Inglesa assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de “[...] explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade”, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018). Considerando a crescente interconectividade da sociedade contemporânea, marcada pela globalização, observa-se que o domínio desse idioma potencializa a comunicação entre indivíduos de distintas realidades socioculturais, viabilizando interações em múltiplos âmbitos.

A aprendizagem da língua inglesa, portanto, transcende a dimensão instrumental e configura-se como vetor de inclusão e participação ativa nos processos de transformação social delineados pela Agenda 2030. Ao possibilitar o engajamento do cidadão brasileiro nos objetivos globais — tais como o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza e da fome, e a promoção da igualdade de gênero —, o ensino desse idioma contribui para a formação de sujeitos protagonistas de seu percurso educacional e de sua inserção cidadã. Tal protagonismo é reiterado no discurso da Agenda 2030, que enfatiza:

Somos “**nós, o povo**” que estamos embarcando hoje no caminho para 2030. Nossa jornada envolverá governos, assim como parlamentos, o sistema das Nações Unidas e outras instituições internacionais, autoridades locais, povos indígenas, sociedade civil, os negócios e o setor privado, as comunidades científica e acadêmica – e todas as pessoas. [...] **É uma Agenda do povo, pelo povo e para o povo – e isso, acreditamos, garantirá seu sucesso** (ONU, 2015, p. 12, grifo nosso).

Além de possibilitar a conexão e a comunicação entre sujeitos de diferentes contextos socioculturais, o aprendizado da língua inglesa, conforme delineado na BNCC (Brasil, 2018), é concebido como um instrumento de mediação que favorece o desenvolvimento de competências interculturais e comunicativas. A proposta curricular para o ensino desse idioma visa, sobretudo, promover práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, a valorização da diversidade linguística e cultural, bem como a formação de sujeitos autônomos, capazes de atuar de forma ética, participativa e transformadora em uma sociedade globalizada.

[...] uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre

diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242).

Observa-se, novamente, a presença de uma relação dialógica marcada por forças centrífugas, as quais ampliam o escopo da interlocução para além da Agenda 2030, estendendo-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos e a outros marcos legais e normativos internacionais. Tais documentos convergem na defesa inalienável dos direitos humanos, reafirmando que todos os cidadãos, independentemente de sua origem, devem ter seus direitos assegurados e, sobretudo, respeitados. Essa intertextualidade discursiva evidencia o compromisso ético e político do ensino de língua inglesa, conforme delineado pela BNCC, com a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes na promoção de uma cidadania global.

Sublinhamos as responsabilidades de todos os Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas, de respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem qualquer tipo de distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, propriedades, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição (ONU, 2015, p. 6).

Portanto, o contato com a língua inglesa, bem como com suas múltiplas formas de manifestação linguística, tais como variações de sotaques, vocabulários e expressões idiomáticas, proporciona ao sujeito a oportunidade de interagir com culturas e visões de mundo distintas. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do idioma transcende a dimensão comunicativa, configurando-se como um meio de acesso a experiências interculturais que favorecem a compreensão e a promoção dos direitos fundamentais.

Assim, o espaço da aula de Língua Inglesa pode ser concebido como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências linguísticas, bem como para a reflexão crítica sobre realidades socioculturais diversas, alinhando-se aos princípios de cidadania global e de justiça social.

Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma vez que a língua se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018, p. 242).

As competências específicas delineadas para o componente curricular “Língua Inglesa” contribuem significativamente para a formação de sujeitos capazes de atuar de

maneira ética, crítica e responsável, em consonância com os princípios orientadores da BNCC e, por extensão, com os ODS da Agenda 2030. Essa articulação se sustenta nas relações dialógicas que se estabelecem entre os discursos normativos, evidenciando o compromisso com uma educação voltada para a cidadania global, a equidade e a sustentabilidade.

A partir deste momento, voltaremos nosso olhar para as Competências Específicas para o Componente Curricular “Língua Inglesa” de número 1, a qual menciona:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 246).

Sabemos que o discurso da BNCC é de autoria do Governo Brasileiro, especificamente, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Governo esse que à época da promulgação da BNCC, tinha como seu presidente Michel Temer após o impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Inclusive, vale ressaltar que as primeiras discussões a respeito da BNCC se deram no governo da presidente Dilma Rousseff, nos anos de 2015 e 2016.

Desse modo, os valores explicitados no discurso da BNCC também refletem os valores que esses Governos queriam propagar para a população brasileira, em especial, para os estudantes da Educação Básica do Brasil.

O trecho da Competência Específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental de número 1 deixa evidente o posicionamento institucional do Estado brasileiro. A voz do Estado é mediada por políticas educacionais que buscam aliar o currículo nacional às demandas globais.

Quando tomamos o trecho “[...], refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 246), verificamos que há a intenção de que o cidadão brasileiro não se constitua isoladamente, mas interação com o mundo que o cerca, mundo esse falante da língua inglesa. Destacamos, ainda, a inserção desse cidadão no “mundo do trabalho”, evidenciando que este é um importante espaço de inserção social para o sujeito, no qual o conhecimento

língua inglesa é uma ferramenta estratégica, portanto, para ampliar as oportunidades profissionais.

O enunciado dessa Competência Específica de Língua Inglesa da BNCC (Brasil, 2018) não é construído isoladamente, mas em diálogo com o preâmbulo da Agenda 2030 (ONU, 2015).

O uso do verbo “identificar”, relativo à identidade de alguém, mostra que o sujeito, estudante brasileiro, deve afirmar-se como um indivíduo que tem sua própria língua e sua própria cultura, mas que está inserido em um contexto global em que também há outros indivíduos, os quais também possuem suas próprias línguas e suas próprias culturas.

Destacamos, especialmente, que o discurso da Agenda 2030 deixa evidente sua intenção de que todos os cidadãos sejam incluídos no processo de desenvolvimento sustentável ora proposto, de modo equânime e inclusivo:

Todos os países e todos os grupos interessados, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras que se necessitam urgentemente para pôr o mundo em um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nessa jornada coletiva, comprometemo-nos a não deixar ninguém para trás (ONU, 2015, p. 1).

Ao reconhecer a pluralidade linguística e cultural e, ainda, destacar a necessidade de reflexão crítica sobre os usos da língua inglesa em contextos sociais e profissionais, deixando claro que o idioma é um modo de inserção social do sujeito no mundo que o cerca, o discurso da BNCC (Brasil, 2018) ressalta o estabelecimento das relações dialógicas com o discurso da Agenda 2030, buscando a normatização desse discurso, à luz da filosofia de Bakhtin (2005 [1975]) acerca das forças centrípetas que atuam no discurso.

Entretanto, também é-nos possível verificar a existência de tensões axiológicas nesse diálogo. Se, de um lado, temos a universalização dessa competência, a qual afirma que todos os sujeitos precisam estar inseridos em um mundo que, atualmente, é plurilíngue e globalizado, temos, de outro lado, a materialização, no discurso da Agenda 2030 (ONU, 2015), da desigualdade social à qual estão submetidos muitos sujeitos ao redor do mundo, incluindo-se, aqui, brasileiros.

No que tange, especificamente, essa tensão, é preciso evidenciar as desigualdades sociais pelas quais os estudantes brasileiros estão submetidos. Nem todo

aluno brasileiro tem, atualmente acesso à educação de qualidade, tampouco a educação brasileira é equânime. Ademais, é preciso deixar claro que há, ainda, a persistência de condições que dificultam a concretização dessa proposta, tais como a desvalorização docente e as limitações estruturais das escolas públicas em todo o território nacional.

A Agenda 2030 (ONU, 2015) reconhece essas desigualdades e propõe políticas de enfrentamento, mas a BNCC (Brasil, 2018), em sua responsividade, permanece majoritariamente no plano normativo, sem garantir meios efetivos para superar os obstáculos que mencionamos. O que temos, aqui, portanto, é um discurso que assume os seus compromissos éticos e formativos, mas cuja realização depende de políticas públicas que estruturem e sejam capazes de, efetivamente, concretizar as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Tomemos, agora, o trecho da Competência Específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental de número 2, o qual menciona:

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (Brasil, 2018, p. 246).

Nesse enunciado, temos evidente o acesso ao conhecimento como direito universal, o que dialoga com o preâmbulo da Agenda 2030, o qual destaca que a educação deve ser inclusiva e equitativa, conforme o trecho:

Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, nos ensinos fundamental, médio, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, assim como as pessoas com deficiência, os migrantes, os povos indígenas, as crianças e os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Empenharemos-nos em proporcionar às crianças e aos jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e de suas capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas (ONU, 2015, p. 7).

Ademais, também é-nos possível verificar que o discurso da BNCC (Brasil, 2018) afirma que, por meio do estudo e do aprendizado da língua inglesa, o estudante brasileiro será capaz de compreender valores e interesses de outras culturas, dialogando

com o que preconiza o discurso da Agenda 2030, o qual afirma que o respeito à diversidade e a cooperação internacional são fundamentais para que tenhamos sociedades mais justas e pacíficas:

Antevemos um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana, ao Estado de Direito, à justiça, à igualdade e a não discriminação; ao respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e à igualdade de oportunidades que permita a plena satisfação do potencial humano e que contribua para a prosperidade compartilhada (ONU, 2015, p. 3).

O enunciado da Competência Específica de Língua Inglesa de número 2 ainda deixa evidente o protagonismo social a ser exercido pelo estudante brasileiro por meio do aprendizado da língua inglesa, com sujeitos que sejam realmente capazes de participar ativamente da vida pública e, ainda, em consonância com o discurso da Agenda 2030, contribuir para o aparecimento de uma sociedade mais justa e mais sustentável.

Contudo, novamente, vemos emergir tensões axiológicas quando confrontamos os discursos em questão. A BNCC universaliza a expectativa de que todos os estudantes possam comunicar-se em inglês, utilizando múltiplas mídias e exercendo protagonismo social. Reforçamos, novamente, as desigualdades históricas e a falta de estrutura nas escolas públicas como limitadores da concretização aquilo que se enuncia no plano do discurso.

No contexto do ensino da língua inglesa, torna-se imprescindível destacar a precarização da formação docente e a contínua desvalorização da profissão em território nacional. A preparação de professores que sejam efetivamente capazes de implementar os princípios delineados pela BNCC exige tempo e investimento consistentes. Entretanto, os cursos de licenciatura destinados à formação desses profissionais, em sua maioria, não apresentam especificidade voltada exclusivamente ao ensino do inglês, sendo frequentemente estruturados em conjunto com a língua portuguesa. Essa configuração, somada à carga horária reduzida, limita significativamente o contato dos futuros docentes com o idioma, comprometendo sua proficiência e, conseqüentemente, sua capacidade de promover um ensino de inglês alinhado às diretrizes da BNCC.

O resultado desse processo de precarização é a manutenção de um ensino de língua inglesa que não consolida o idioma em seu papel de língua franca, tampouco promove práticas pedagógicas capazes de inserir a comunicação oral de forma efetiva na sala de aula. Tal cenário reforça desigualdades históricas quando comparado às

instituições privadas, que frequentemente oferecem programas bilíngues estruturados, nos quais os estudantes são estimulados a utilizar o idioma em situações comunicativas reais. Essa discrepância evidencia não apenas a distância entre as redes pública e privada, mas também o impacto direto da insuficiência formativa sobre a democratização do ensino de línguas no Brasil.

O discurso da Agenda 2030 reconhece as desigualdades existentes no mundo e propõe, como já mencionamos anteriormente, políticas para o enfrentamento e real solução dessas igualdades; entretanto o discurso da BNCC (Brasil, 2018) segue no plano normativo, sem assegurar meios para a superação desses obstáculos.

À luz da dialogicidade bakhtiniana (Bakhtin, 2016 [1979]), podemos afirmar que o discurso da BNCC não se constrói isoladamente, mas em interação com vozes globais que defendem equidade, diversidade e sustentabilidade. No entanto, o que observamos por meio da análise é que esse diálogo é atravessado por contradições que revelam a distância entre o ideal normativo e a realidade concreta.

O reconhecimento da centralidade da língua inglesa no cenário internacional permite ao sujeito agir de forma ética, crítica e responsável diante dos desafios contemporâneos, conforme preconizado pela Agenda 2030 (ONU, 2015), que enfatiza a necessidade de formar indivíduos dotados de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à transformação da realidade global em direção ao desenvolvimento sustentável.

Entretanto, a análise ora realizada evidencia que, à luz da noção ético-filosófica do ato responsável de Bakhtin (2017 [1920-24]), embora a BNCC se alinhe aos princípios da Agenda 2030, sua responsividade permanece limitada, dependendo de políticas públicas estruturantes para que o ensino da língua inglesa cumpra efetivamente sua função formativa e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de cidadãos aptos a enfrentar os desafios globais contemporâneos constitui um dos principais imperativos da sociedade moderna. Nesse contexto, a Agenda 2030 configura-se como um marco orientador para o desenvolvimento sustentável ao apresentar um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a serem alcançadas por todos os países signatários, sob o princípio de “[...] não deixar ninguém para trás” (ONU, 2015, p. 1).

No caso brasileiro, país de dimensões continentais e detentor de vastas riquezas naturais, a preocupação com a sustentabilidade e com a formação integral de seus cidadãos é evidenciada, sobretudo, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A proposta da BNCC de garantir o acesso às aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica, aliada ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, revela-se fundamental para a concretização dos objetivos delineados pela Agenda 2030.

Nesse cenário, destaca-se o papel estratégico do componente curricular “Língua Inglesa”, considerando sua condição de idioma mais amplamente utilizado em contextos comunicacionais globais. O domínio da língua inglesa permite ao estudante brasileiro o acesso a novos saberes, a diferentes formas de pensar e a distintas maneiras de agir, ampliando sua capacidade de inserção crítica e ética no mundo contemporâneo.

As relações dialógicas entre os discursos da BNCC e da Agenda 2030 convergem para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e capazes de agir responsabilmente em prol do desenvolvimento sustentável, na esfera pessoal e nas comunidades local, regional, nacional e global. Ao posicionar o sujeito como protagonista de sua trajetória educacional, a BNCC enfatiza a importância do agir ético e reflexivo, conforme os pressupostos da teoria bakhtiniana da “relação emotivo-volitiva” (Bakhtin, 2017 [1920-1924]), que implica o reconhecimento da responsabilidade do sujeito perante si e perante o outro.

Dessa forma, o estudante brasileiro é convocado a compreender e valorizar a sociedade, sua própria história e a história do outro; a acolher e respeitar as diferenças; a promover uma sociedade mais justa e equânime, especialmente no que tange aos direitos de meninas, mulheres e grupos minorizados; a utilizar o conhecimento científico e tecnológico de forma ética; e a defender os direitos humanos universais, conforme preconizado pela Agenda 2030 (ONU, 2015).

Todavia, é necessário reconhecer que, embora haja consonância entre os discursos da BNCC e da Agenda 2030, a realidade educacional brasileira ainda se distancia das proposições normativas. O país enfrenta desafios estruturais significativos, como a precariedade das escolas, a escassez de materiais didáticos e a insuficiência de profissionais qualificados na Educação Básica. No que se refere à formação docente, estudos recentes apontam para um cenário de déficit crítico de professores, especialmente na área de Língua Inglesa, cuja complexidade exige formação sólida e contínua, não compatível com as recentes reformulações do Ensino Superior.

Diante desse panorama, torna-se urgente a realização de estudos que evidenciem essas disparidades e que subsidiem políticas públicas capazes de transformar o discurso normativo em prática efetiva, garantindo, assim, uma educação de qualidade que contribua para a formação de sujeitos comprometidos com os princípios da Agenda 2030.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução do russo: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.
- BRASIL. *A base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BRASIL. *Histórico da Base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2018.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Submetido em: 25/01/2026

Aceito em: 31/01/2026