

POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL NO PANAMÁ: O LUGAR DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM

INSTITUTIONAL LANGUAGE POLICY IN PANAMA: THE PLACE OF LINGUISTIC DIVERSITY AND ITS IMPLICATIONS FOR LANGUAGE EDUCATION

Maria Luiza Rosa Barbosa¹
Cristine Gorski Severo²

RESUMO: Este artigo descreve e analisa o lugar da diversidade linguística na política linguística institucional do Panamá e suas implicações para a educação em linguagem. A questão-problema, duplamente enunciada, que norteia a descrição analítico-interpretativa (Mason, 2002) é a seguinte: “Qual é o lugar da diversidade linguística na política linguística (PL) institucional do Panamá? Que implicações é possível depreender entre essas políticas e as práticas educacionais?”. Os dados foram gerados por meio de pesquisa *on-line*, com foco em: (i) documentos e *sites* institucionais panamenhos; (ii) publicações de organizações governamentais; e (iii) artigos científicos. Os dados referendam o espanhol como língua oficial, imposta aos falantes por meio das leis oficiais, o que se configura como *gestão in vitro* (Calvet, 2007). Assentado no *modelo cívico* (Wright, 2012; Monteagudo, 2012), o espanhol exerceu papel significativo na construção do estado-nação panamenho. A *cultura monoglóssica* fundamentou currículos e modelos padronizados e hegemônicos para o ensino da língua (Del Valle; Arnoux, 2010; Lagares, 2013, 2022). Embora o ensino do espanhol e do inglês (segunda língua), na educação básica, seja obrigatório, têm sido elaboradas leis voltadas tanto à preservação da língua materna e aos direitos linguísticos dos povos originários quanto à promoção da educação intercultural bilingue. A atenção à diversidade segue o princípio de territorialidade, consubstanciando-se como uma *política linguística explícita* (Schiffman, 1996), uma vez que o foco incide sobre direitos coletivos de comunidades linguísticas e territórios em que determinadas línguas são consideradas prioritárias (Calvet, 2007; Williams, 2012).

Palavras-chave: Política linguística; diversidade linguística; República do Panamá; práticas educacionais; linguagem.

ABSTRACT: This paper describes and analyses the place of linguistic diversity in Panama's institutional language policy and its implications for language education. The question-problem,

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora dos grupos de pesquisa: Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC | CNPq) e Estudos no campo discursivo (UFSC | CNPq).

² Professora associada IV da Universidade Federal de Santa Catarina e docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Bolsista do CNPq nível 2 e líder do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC | CNPq).

doubly enunciated, which guides the analytical-interpretive description (Mason, 2002) is: ‘What is the place of linguistic diversity in Panama's institutional language policy (LP)? What implications can be inferred between these policies and educational practices?’. The data was generated through online research, focusing on: (i) Panamanian institutional documents and websites; (ii) publications by government organisations; and (iii) scientific articles. The data shows Spanish as the official language, imposed on speakers through official laws, which is characterised as *in vitro* management (Calvet, 2007). Based on the civic model (Wright, 2012; Monteagudo, 2012), the Spanish language played a significant role in the construction of the Panamanian nation-state. The monoglossic culture has underpinned standardised and hegemonic curricula and models for teaching the language (Del Vale; Arnoux, 2010; Lagares, 2013, 2022). Although the teaching of Spanish and English (second language) in basic education is compulsory, laws have been drawn up aimed at both preserving the mother tongue and the linguistic rights of native peoples, as well as promoting bilingual intercultural education. Attention to diversity follows the principle of territoriality, constituting an explicit language policy (Schiffman, 1996), since the focus is on the collective rights of linguistic communities and territories in which certain languages are prioritised (Calvet, 2007; Williams, 2012).

Keywords: language Policies; linguistic diversity; Republic of Panama; educational practices; language.

1 Considerações iniciais

Diante da indagação de Munanga (2015, p. 21): “Quem somos? De onde viemos e para onde vamos?”, somos instadas a refletir sobre uma multitude de aspectos que permeiam a vida dos sujeitos em distintas comunidades. Um desses aspectos está relacionado, por exemplo, aos atos culturais subjacentes aos usos da linguagem, uma vez que, dada a sua *natureza social e histórica*, a língua “[...] é um sistema culturalmente determinado e reflete as demais ordens da realidade. A linguagem, atividade constitutiva do sujeito, manifesta-se no processo de interação” (Matêncio, 2001, p. 45). Nesse sentido, é importante considerar que as pessoas usuárias de diferentes línguas constroem, na interação entre si, “papéis sociais específicos” que lhes facultam definir-se como “membros de uma determinada comunidade discursiva” (Kramsch, 2012, p. 35). Vale lembrar que, nesses usos da linguagem, estão implexos valores, relações de poder e ideologias (Barbosa, 2014). Trata-se, efetivamente, de questões altamente complexas, uma vez que estão enoveladas a uma gama de aspectos socioculturais e históricos, como a “[...] origem histórica de cada povo, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros” (Munanga, 2015, p. 21).

Pensar sob essa perspectiva nos insta a endereçar um olhar sensível a questões atinentes às políticas linguísticas e à diversidade linguística subjacentes aos países da América Latina – ou “América Ladina”, usando o neologismo criado por Lélia Gonzalez (1988) –, o que requer considerarmos “[...] a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças que hoje faz parte da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente se consideravam como monoculturais” (Munanga, 2015, p. 21). É preciso, também, um olhar atento aos *legados do colonialismo* ainda arraigados nos países latino-americanos, uma vez que esses legados moldaram e continuam a moldar não só a gestão da linguagem, mas também a

gestão das populações, a fim de viabilizar a manutenção da supremacia branca e do capitalismo global, exacerbando as desigualdades sociais (Flores, 2021).

Atentas a essas questões, tematizamos, neste artigo, a *política linguística* e a *diversidade linguística* na República do Panamá. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (Mason, 2002; Demo, 1998; Creswell, 2007), que visou descrever e analisar o lugar da diversidade linguística na política linguística institucional do Panamá e suas implicações para a educação em linguagem, com foco em agentes, contextos e processos (Ricento; Hornberger, 1996) subjacentes à política linguística panamenha. A questão-problema, duplamente enunciada, que norteou a descrição analítico-interpretativa (Mason, 2002) foi a seguinte: “Qual é o lugar da diversidade linguística na política linguística institucional da República do Panamá? Que implicações é possível depreender entre essas políticas e as práticas educacionais?”. Tendo como mote essa problematização, os dados foram gerados por meio de pesquisa *on-line*, cuja busca contemplou: (i) documentos e *sites* institucionais; (ii) publicações das organizações governamentais e não governamentais; e (iii) artigos científicos.

A escolha pelo Panamá se justifica pelos seguintes aspectos: por um lado, a criação do canal do Panamá, em 1914, tornou este país um foco econômico importante na América Latina, ao favorecer as trocas comerciais entre os mundos do Atlântico e do Pacífico e estabelecer um espaço multilíngue de passagens e trocas. Nesse sentido, cabe destacar que o país conseguiu “[...] unir dos mares y hacerse del centro logístico más grande de la región y uno de los principales del mundo. El canal de Panamá representa igualmente un símbolo de interconectividad de la mayor relevancia no solo para Panamá, sino para muchos otros países” (OIM, 2021, p. 30). Por outro lado, o país conta com uma população indígena de cerca de 17% (República de Panamá, 2023), sendo um dos países latino-americanos de maior representatividade indígena nacional. Tendo isso em vista, buscamos averiguar como esses dois casos sinalizam para uma realidade multilíngue e dinâmica, que inscreve relações de poder, negociações e tensões envolvendo o valor simbólico e as práticas linguísticas neste país. Essa tensão se reflete no fato de o Panamá estar entre os países de maior desigualdade social e econômica do mundo, sendo as populações indígenas e afro-panamenhas as maiores vítimas dessa situação³.

O artigo se orienta, portanto, por uma perspectiva que focaliza as “[...] práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (Signorini, 2007, p. 91), de modo a viabilizar a emergência de respostas teóricas que possibilitem não só traçar um panorama das políticas linguísticas vigentes nos países da América Latina, mas também construir novas *inteligibilidades* (Moita Lopes, 2008). Tendo isso em vista, o foco de nosso delineamento analítico-argumentativo incidiu: (i) na descrição da situação institucional da língua no Panamá, considerando-se o papel da língua na construção do estado-nação; (ii) na caracterização da diversidade linguística no Panamá; e (iii) na análise da política linguística panamenha, para depreender em que medida ela influencia as práticas da educação em linguagem. Em se tratando da ancoragem teórica, os estudos de Williams (2012), Wright (2012), Monteagudo (2012), Severo (2016, 2022), Lagares (2013, 2022), Del Valle e Arnoux (2010), entre outros, contribuem para embasar a análise dos dados gerados a partir de documentos oficiais, da legislação panamenha e de artigos.

³ Informações detalhadas sobre questões socioeconômicas podem ser consultadas no relatório do Banco Mundial sobre o Panamá, disponível em: <https://www.worldbank.org/en/country/panama/overview>. Acesso em: 18 nov. 2024.

2 O contexto da pesquisa: delineando o percurso metodológico

Descrevemos, nesta seção, o percurso metodológico da pesquisa de caráter *analítico-interpretativista* (Mason, 2002) acerca do lugar da diversidade linguística na política linguística panamenha, cujo enfoque se assenta em uma *abordagem qualitativa* (Mason, 2002; Creswell, 2007). Isso não significa, contudo, descurarmos de dados quantitativos, haja vista entendermos que a “[...] pesquisa qualitativa dedica-se **mais** a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa” (Demo, 1998, p. 101, grifos do autor). Optamos, também, por um olhar inter/transdisciplinar, uma vez que tal escolha se reveste de caráter emancipatório e decolonizador (Maldonado-Torres, 2016), pautado no (re)pensamento crítico em favor da construção de inteligibilidades não assentadas na visão eurocêntrica (Oliveira, 2016; Mota Neto, 2018). Ademais, concebemos que, na qualidade de campo crítico, a política linguística “[...] dialoga com outras disciplinas [...], numa constante revisão teórica e interdisciplinar, a serviço de uma atitude de pesquisa ciente dos efeitos de sua própria ação, numa posição que se situa ao lado de todas as comunidades de falantes, grandes ou pequenas, atenta às suas demandas [...]” (Lagares, 2022, p. 13).

Em relação às técnicas e aos procedimentos, cabe destacar que nossas escolhas tomaram como ponto de partida o objetivo geral que move nosso estudo: analisar o lugar da diversidade na política linguística institucional do Panamá e suas implicações para a educação em linguagem. Para tanto, lançamos mão de distintos instrumentos de geração de dados, a fim de: (i) descrever a situação institucional da língua no Panamá, considerando-se o papel da língua na construção do estado-nação; (ii) caracterizar a diversidade linguística no Panamá; e (iii) analisar a política linguística panamenha, para depreender em que medida ela influencia as práticas da educação em linguagem.

Realizamos, inicialmente, uma *pesquisa bibliográfica*, em especial nas bases de dados da Scielo, da Springer e de periódicos científicos, utilizando palavras-chave – por exemplo: “Panamá + política linguística” ou “política linguística no Panamá, com variações em espanhol e inglês. Nessa busca, não encontramos artigos que empreendessem, especificamente, análises acerca da política linguística no/do Panamá, o que nos permite afirmar que há lacunas de pesquisa sobre o Panamá em relação a questões dessa ordem. Após essa etapa, empreendemos uma *pesquisa documental*, haja vista entendermos que os documentos são portadores de informações mais perenes, cujos dados se situam em um determinado contexto sócio-histórico, além de acrescentarem “[...] a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2012 [1997], p. 295). Assim, buscamos analisar os documentos oficiais do governo panamenho, tais como leis, decretos, a Constituição da República do Panamá (1972, 2016), dados estatísticos e boletins informativos, em especial os disponíveis em *sites* governamentais e não governamentais, organizações, entre outros, que nos permitiram traçar um panorama acerca de questões socioculturais, históricas e linguísticas que permeiam a constituição do estado-nação panamenho e incidem sobre as políticas educacionais, por exemplo. Nesse sentido, nossa estratégia metodológica se atém à descrição e à análise dos dados obtidos por meio das pesquisas bibliográfica e documental. Dialogamos, portanto, com uma análise das políticas linguísticas institucionais, orientadas, sobretudo, pelo dispositivo político-legislativo.

3 Dialogando com conceitos: breves notas sobre o embasamento teórico

O campo das políticas linguísticas se organiza, em grande medida, em torno de discussões sobre a relação entre as línguas e os sentidos de *nação*, *língua* e *nacionalismo*. É mister lembrar, como pontua Williams (2012, p. 174), que a quantidade de idiomas falados em um determinado território/estado gera, inevitavelmente, “[...] tensões pela falta de congruência entre estado, nação e comunidade linguística”, em especial pela crença que permeia as sociedades que impõem uma cultura como “padrão”. Trata-se de uma crença que se fundamenta no princípio de que existe uma língua padrão que unifica e identifica os falantes, formando um estado-nação. Em relação a essa questão, Monteagudo (2012, p. 47-48) contemporiza que a *invenção do monolinguismo* imbrica-se com a *invenção do estado-nação*, com base na concepção de que “[...] a nação devia ter uma cultura homogênea exprimida numa língua comum”. Tendo isso em vista, ao refletir que a crença de nação monolíngue enovela-se ao nacionalismo, Sue Wright (2012) afirma que o modelo de estado-nação democrático que se desenvolveu na Europa, no decorrer dos séculos XIX e XX, passou a ser adotado em outras partes do mundo, especialmente em países colonizados no seu processo de independência, a exemplo do Panamá – objeto de nosso estudo. O modelo adotado no Panamá segue, em grande medida, o paradigma cívico francês, de instauração de uma identidade civil homogeneizada em torno do ideal de uma língua-uma nação (Monteagudo, 2012); com isso, trata-se de invisibilizar ou silenciar a heterogeneidade linguística, étnica e cultural local. Com a Revolução Francesa, a nova classe política, ao assumir o poder, “[...] looked to create a linguistically homogeneous people with whom it could communicate”⁴ (Wright, 2012, p. 59). Os efeitos desse modelo orientado pela adoção do espanhol e da construção de uma comunidade cívica foram imensos sobre as práticas linguísticas, uma vez que havia, por exemplo, a necessidade persuadir o eleitorado a reeleger um determinado governante. Disso adveio a necessidade de se estabelecer um padrão comunicativo para a comunidade, de modo que o “povo soberano” pudesse fornecer legitimidade ao governo eleito (Wright, 2012, p. 59).

Assim, a língua espanhola desempenhou um papel significativo na construção do estado-nação panamenho, dado o entendimento de que “[...] la existencia de una singular cultura, forma de vida, características, tradiciones y valores, ‘todas ellas encarnadas por la lengua’ [...]” (Del Valle, 2004, p. 24, grifos do autor). Sob a perspectiva do *modelo cívico* (Wright, 2012; Monteagudo, 2012), que foi instrumentalizado pela Espanha a fim de manter sua unidade nacional e linguística inclusive nas ex-colônias da América (Del Valle, 2007; Lagares, 2013), emergiu no Panamá uma *cultura monoglóssica* a partir da qual foram implementados currículos e modelos padronizados e hegemônicos para o ensino da língua oficial, cujo valor deriva [...] del poder del Estado para recompensar a quienes la conocen y sancionar a quienes la ignoran” (Arnoux; Del Valle, 2010, p. 03). É importante considerar, também, que o seu valor simbólico, advindo da naturalização de sua superioridade e do estabelecimento de sua condição hegemônica, emerge de múltiplos discursos, os quais “[...] generan el universo de asociaciones que legitiman la autoridad de la lengua oficial al margen del poder coercitivo del Estado. No sólo en la imposición jurídica de la lengua e en las gramáticas prescriptivas se halla la clave del juego de poderes inscrito en un determinado régimen de normatividad” (Arnoux; Del Valle, 2010, p. 03). Paralelamente ao modelo cívico francês, o modelo alemão se guiava pelo entendimento de que qualquer povo que falasse alemão fazia parte de uma política unificada (Wright, 2012). Caracterizou-se, portanto, como um processo de ‘politização da etnicidade’; e,

⁴ “[...] procurou criar uma comunidade linguisticamente homogênea com a qual pudesse se comunicar” (Wright, 2012, p. 59, tradução nossa).

em certas ocasiões, o que ocorria era a formação de um *estado federado* que previa a igualdade das *distintas comunidades etnolinguísticas* (Monteagudo, 2012).

Tornou-se, portanto, recorrente o entendimento de que havia entre *língua, identidade nacional e estado* – quer seja sob a perspectiva do modelo francês napoleônico, quer seja pelo viés herderiano, mais aberto ao pluralismo – uma estreita associação que era, geralmente, “[...] unívoca e excludente, quer dizer: o monolingüismo das nações e o uninacionalismo dos estados é a norma; em correspondência, fomentou-se a monolingualização das populações e dos indivíduos. Nas nações monolíngues se formaram cidadãos monolíngues” (Monteagudo, 2012, p. 51). O advento do *monolingüismo* vem, portanto, na esteira da formação dos estados nacionais, quer seja do tipo napoleônico, quer seja do alemão, justamente porque o “[...] reducionismo monológico está sempre conectado a uma visão monolingüística” (Ponzio, 2020 [2007], p. 181). A emergência desses estados nacionais teve, por conseguinte, um “duplo efeito (socio)lingüístico”, haja vista a *política dos estados nacionais* ter se orientado, de um lado, pela “[...] uniformização linguística das populações mediante a imposição da língua nacional [...]” (Monteagudo, 2012, p. 51); por outro lado, como afirma Monteagudo (2012, p. 51), essa mesma língua nacional esteve “[...] sujeita a uma série de profundas intervenções tendentes à estandardização, tanto mais intensas quanto menos tradição de elaboração e cultivo tivesse às suas costas (por caso, as línguas ágrafas tiveram de ser dotadas de um alfabeto e normas ortográficas, etc.)”.

Ainda em relação a esse *duplo efeito*, é importante lembrar que ambos os processos se deram sob o impulso das “[...] grandes transformações na consciência linguística das respectivas comunidades idiomáticas, e em particular pela criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua *nacional*, e da estandardização [...]” (Monteagudo, 2012, p. 51). Essa reflexão nos leva a Shohamy (2006) que contemporiza serem as políticas determinadas algures, sob o influxo de diversos *mecanismos* que, além de, indiretamente, perpetuarem as políticas linguísticas, “[...] serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogenous and hegemonic policies”⁵ (Shohamy, 2006, p. 53). Mister se faz, ainda, sublinharmos que a ascensão do estado-nação foi a força propulsora para a emergência de *comunidades nacionais de comunicação* ancoradas na relação simbiótica com os padrões nacionais de identidade (Wright, 2012).

Quanto a isso, é relevante lembrar que “[...] the claimed link between language and national identity, along with the associated denial of the linguistic complexity of multilingual communities, is often the basis for suppressing minority languages”⁶ (Tollefson; Tsui, 2014, p. 195). Como aponta Severo (2016, p. 11), tanto as línguas quanto “[...] os povos foram discursivizados a partir de uma matriz de poder centrada na lógica da modernidade/colonialidade”. Essa mesma discursivização colonial, por conseguinte, “[...] implicou o enquadramento dos povos e línguas em uma chave de interpretação eurocêntrica, gerando efeitos ainda vivos contemporaneamente” (Severo, 2016, p. 11).

Ao discorrer sobre o contexto etnolinguístico das nações latino-americanas, Angel Mori destaca, por exemplo, que os “[...] países latino-americanos apresentam uma enorme diversidade etnolinguística, que contrasta com a organização político-jurídica desses países, que se

⁵ “[...] servem como ferramenta para transformar ideologias, principalmente nos estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas” (Shohamy, 2006, p. 53, tradução nossa).

⁶ “[...] a alegada inter-relação entre a língua e a identidade nacional, associada à negação da complexidade linguística das comunidades multilíngues, é muitas vezes a base para a supressão das línguas minoritárias” (Tollefson; Tsui, 2014, p. 195, tradução nossa).

autodefinem como Estado-Nações monolíngues”. De modo geral, esses países reconhecem uma única língua como oficial, que é utilizada, em grande medida, no contexto “[...] das diversas atividades oficiais: o castelhano nos países da fala espanhola [...]. As línguas maternas faladas pelas diversas sociedades originárias foram, até pouco tempo atrás, totalmente ignoradas ou tratadas simplesmente como elementos que integram o patrimônio nacional” (Mori, 2017, p. 81). Assim, o contexto latino-americano espelha uma tensão entre a imposição de uma ideia de comunidade civil unificada por uma língua nacional e a existência de uma pluralidade de grupos étnicos com suas próprias línguas e culturas. Veremos como essa tensão se espelha nas políticas educacionais contemporâneas no Panamá.

Outro aspecto a ponderar é o fato de que empreender estudos acadêmicos com foco em questões linguísticas que permeiam a vida de distintas comunidades, em especial aquelas diretamente relacionadas à educação em linguagem, implica endereçar um olhar arguto à natureza heteroglóssica que caracteriza muitos “[...] environments (both urban and rural), the hybrid linguistic repertoires that are commonplace worldwide, and the sociolinguistic ecology of multilingual regions where cultural groups meet in complex relations of domination and subordination [...]”⁷ (Tollefson; Tsui, 2014, p. 195). Além disso, em se tratando de políticas linguísticas, partimos do entendimento de que não podemos lidar com as línguas como se fossem “[...] realidades neutras e abstratas, mas, sim, como práticas comunicativas dialógicas e ideologicamente marcadas” (Severo, 2022, p. 47). Estamos cientes, portanto, de que

[...] language policy is primarily a social construct. It may consist of various elements of an explicit nature – juridical, judicial, administrative, constitutional and/or legal language may be extant in some jurisdictions, but whether or not a polity has such explicit text, policy as a cultural construct rests primarily on other conceptual elements – belief systems, attitudes, myths – the whole complex that we are referring to as linguistic culture, which is the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their background⁸ (Schiffman, 1996, p. 276).

Essa reflexão nos leva a Ricento e Hornberger (1996) que, ao explicarem esse processo de que nos fala Schiffman (1996), utilizam a metáfora da *cebola*, justamente por entenderem que a PL se constitui por diferentes camadas, contextos e agentes. Essa metáfora, por certo, abre espaço para estudos que explorem não só os processos micro ou macro, mas também as relações entre esses dois níveis. Argumentam, ainda, que os objetivos da ampla política linguística articulados na legislação ou altas sentenças judiciais em âmbito nacional se situam nas camadas mais externas da cebola, haja vista serem operacionalizados em regulamentos e diretrizes. Tais diretrizes, contemporizam os autores, são interpretadas e implementadas em instituições, cujos

⁷ “[...] ambientes (tanto urbanos quanto rurais), os repertórios linguísticos híbridos que são comuns em todo o mundo, e a ecologia sociolinguística de regiões multilíngues onde grupos culturais se encontram em complexas relações de dominação e subordinação [...]” (Tollefson; Tsui, 2014, p. 195, tradução nossa).

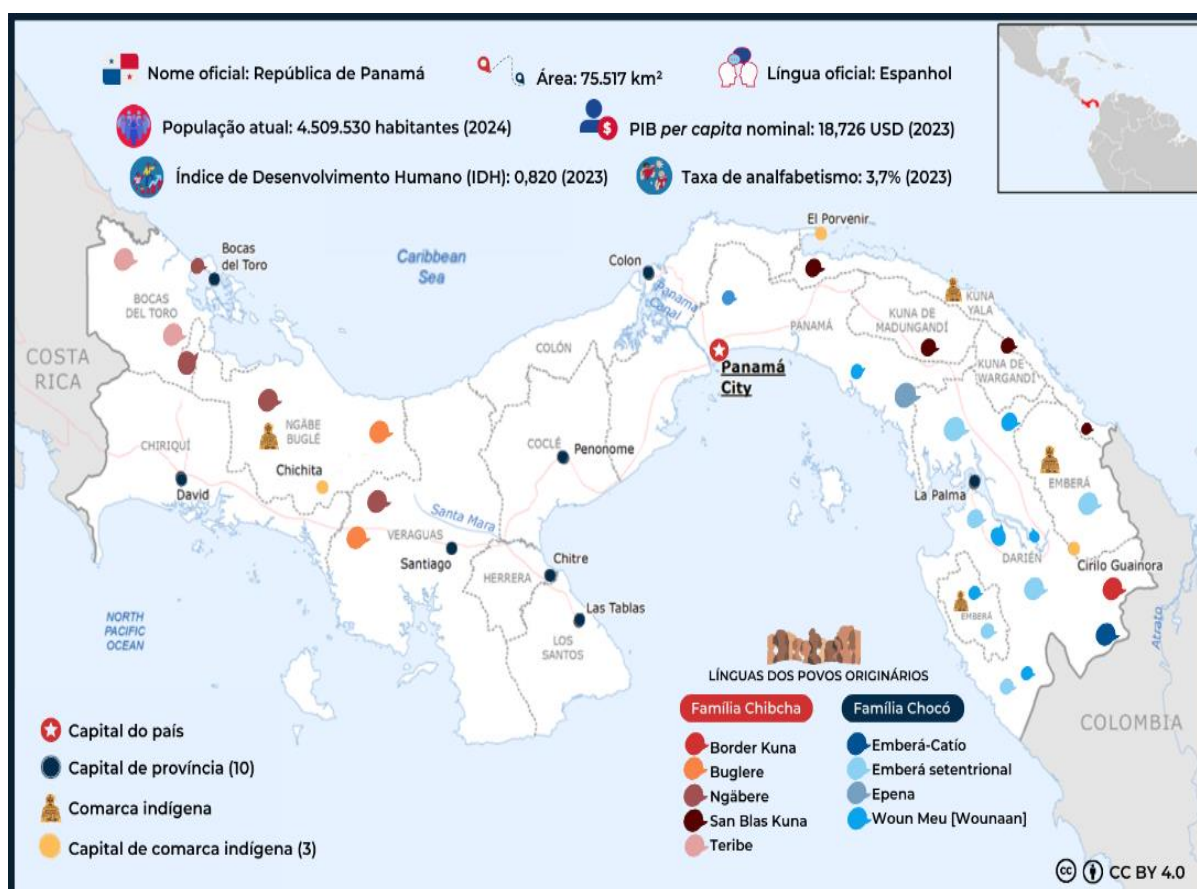
⁸ “[...] política linguística é essencialmente uma construção social. Pode ser constituída por vários elementos de natureza explícita - jurídica, judicial, administrativa, constitucional e/ou uma linguagem jurídica pode ser existente em algumas jurisdições, mas se uma política tem ou não tal texto explícito, a política como uma construção cultural repousa principalmente sobre outros elementos conceituais - sistemas de crenças, atitudes, mitos - todo um complexo a que estamos nos referindo como cultura linguística, que é, em suma, a totalidade de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas, e toda 'bagagem' cultural que os falantes trazem para suas relações com a linguagem proveniente de sua experiência” (Schiffman, 1996, p. 276, tradução nossa).

contextos se singularizam por sua diversidade ao congregar indivíduos de diversas origens, experiências e comunidades que interagem em distintos entornos socialmente situados, como escolas, empresas públicas ou privadas, entre outros. Nas distintas camadas da cebola – quer seja nacional, institucional, quer seja interpessoal – subjazem padrões que caracterizam os discursos, os quais refletem não só objetivos e valores, mas também identidades institucionais ou pessoais (Ricento; Hornberger, 1996). Enfim, tecidas essas reflexões, passamos a discorrer, atentas às teorizações aqui mobilizadas, sobre a singularidades históricas, socioculturais, linguísticas e educacional subjacentes ao nosso objeto de estudo: política e diversidade linguística no Panamá.

4 Um panorama acerca dos aspectos históricos e socioculturais do Panamá

Localizado na América Central, no istmo que liga as Américas do Norte e do Sul, a República do Panamá (Figura 1) é banhada pelo mar do Caribe e pelo oceano Pacífico, fazendo fronteira, ao norte, com a Costa Rica e, ao sul, com a Colômbia. Explorado e colonizado por espanhóis desde o século XVI, o Panamá rompeu os laços coloniais com a Espanha, por meio da Declaração de Independência, de 28 de novembro de 1821, unindo-se à Colômbia, ao Equador e à Venezuela na denominada República da Gran Colômbia.

Figura 1 – Infográfico: aspectos geográficos, demográficos, socioeconômicos e linguísticos do Panamá



Fonte: Elaboração das Autoras, com a utilização do "Panama Base Map.png" (JRC; ECHO; EC,

2014) – licença Creative Commons 4.0 –, e recursos gráficos do Canva® [canva.com]. Além de pequenos ajustes no design, foram inseridos dados sobre o Panamá, com base em Sánchez Arias (2019), República de Panamá (2013, 2017, 2023), UNDP (2024) e Minerpa (2024).

Embora fosse, entre os séculos XVIII e XIX, uma província do Vice-Reino de Nova Granada, cuja sede se localizava em Santa Fé de Bogotá, o Panamá sempre manteve uma independência cultural e linguística distinta da colombiana (Sosa; Arce, 1964; Andión-Herrero, 2016). No que tange a sua localização geográfica, convém sublinhar que, desde o ponto de vista

[...] lingüístico-histórico parece que Panamá [...] siempre ha sido condenada a no ser otra cosa que tierra de paso, tal como ha sido y es debido a su posición geográfica. A pesar de esta situación en materia de lingüística histórica, en la época colonial, Panamá constituyó un territorio crucial para la conquista española; gracias a sus dos grandes puertos en cada una de sus costas – el caribeño [...], y el pacífico en la ciudad de Panamá [...] –, se perfiló como una zona de gran vitalidad y de intenso intercambio sociocultural y comercial en sus momentos de esplendor. Las ferias comerciales organizadas durante el siglo XVI en Nombre de Dios y desde la centuria siguiente en Portobelo contribuyeron sin duda al florecimiento de la región, por donde pasaban no solamente mercancías y metales preciosos, sino también una gran cantidad de europeos y esclavos africanos (Codita, 2020, p. 237-238)⁹.

Na esteira dessas palavras de Codita, destacamos que, no entendimento de Sigler, Amen e Dwyer (2015, p. 234), o Panamá se constitui, dada a sua localização geográfica, como um “amalgama cultural das Américas Central e do Sul”, além manter “laços histórico-culturais com o Caribe”. Em razão da histórica atuação do Panamá em atividades econômicas, em especial às relacionadas ao “trânsito interoceânico” (Sigler, 2014), a construção identitária da população vem recebendo forte influência dos processos migratórios ao longo dos séculos, os quais vêm passando por mudanças sob o influxo da globalização (Sigler; Amen; Dwyer, 2015, p. 234).

Ainda em relação à formação do estado-nação panamenho, importa registrar que, em 1830, com a dissolução dessa república, o Panamá permaneceu como parte da Colômbia até 1903, ocasião em que se tornou independente. Posteriormente, assinou um tratado com os Estados Unidos (EUA) para a construção do Canal do Panamá, que se deu entre 1904 e 1914. Por meio desse tratado, concedeu aos EUA a soberania sobre uma faixa de terra em ambos os lados da estrutura (a Zona do Canal do Panamá). Somente em 1999, tendo por base um acordo assinado em 1977, o governo norte-americano efetivou a transferência completa do Canal ao Panamá. Entre 2007 e 2016, foi implementado um ambicioso projeto de expansão que visou dobrar a capacidade do Canal, o que permitia a ampliação de trânsitos e a passagem de navios maiores (Sosa; Arce, 1964; Andión-Herrero, 2016).

Impulsionado pelo comércio e pelos serviços, graças ao Canal do Panamá, o país tem se destacado como “centro logístico e financeiro”, em especial na região caribenha. Os avanços decorrentes desse impulso não têm contribuído, contudo, para a melhoria das condições de vida da grande maioria da população, o que torna o Panamá um dos países em que a desigualdade é, ainda, deveras significativa, dado o grande contingente de pessoas vivendo em

⁹ Optamos por não traduzir, em nota de rodapé, as citações em espanhol, em especial porque muitas delas advêm de documentos oficiais.

pobreza extrema, em especial entre os povos indígenas e afrodescendentes, e a dificuldade de acesso a serviços públicos vitais, uma vez que os recursos não são distribuídos de forma equitativa (Banco Mundial, 2024). Em termos populacionais, os dados de 2022 indicam que o Panamá contava com 4.395.414 habitantes (Tabela 1); para 2024, as estimativas indicam um total de 4.509.530 habitantes (Minerpa, 2024). O último censo, cujos resultados foram divulgados em 2023, registra, por exemplo, que 31,7% das pessoas se autorreconhecem como afrodescendentes e 17,6%, ameríndios; em termos de faixa etária, esse mesmo censo indica que 25,4% da população é menor de 15 anos; 64,8% pessoas se situam na faixa entre 15 e 64 anos; e 9,8% têm mais de 65 anos (República de Panamá, 2023).

Tabela 1 - Estimativa e projeção da população total da República do Panamá, segundo província, região indígena e gênero (2022-2025)

Ano/sexo	República	Bocas del Toro	Coclé	Colón	Chiriquí	Darién	Herrera	Los Santos	Panamá	Veraguas	Kuna Yala	Emberá	Ngäbe Buglé
2022	4.395.414	189.938	270.380	306.704	468.948	59.157	119.067	95.532	2.337.060	249.502	49.579	13.528	236.019
Masculina	2.202.083	96.460	138.313	155.323	235.181	31.646	59.994	47.803	1.160.574	129.093	24.141	7.086	116.469
Feminina	2.193.331	93.478	132.067	151.381	233.767	27.511	59.073	47.729	1.176.486	120.409	25.438	6.442	119.550
2023	4.452.823	194.971	271.958	310.778	470.864	59.792	119.062	95.471	2.373.723	249.999	50.734	13.788	241.683
Masculina	2.230.085	98.923	139.195	157.406	236.030	31.927	60.011	47.737	1.178.353	129.269	24.718	7.211	119.305
Feminina	2.222.738	96.048	132.763	153.372	234.834	27.865	59.051	47.734	1.195.370	120.730	26.016	6.577	122.378
2024	4.509.530	200.041	274.763	315.466	476.755	60.769	119.562	95.591	2.399.819	252.649	52.011	14.114	247.990
Masculina	2.257.734	101.456	140.511	159.654	238.865	32.383	60.229	47.757	1.191.150	130.517	25.359	7.374	122.479
Feminina	2.251.796	98.585	134.252	155.812	237.890	28.386	59.333	47.834	1.208.669	122.132	26.652	6.740	125.511
2025	4.565.559	205.110	277.518	320.169	482.660	61.744	120.040	95.696	2.425.219	255.311	53.314	14.433	254.345
Masculina	2.284.996	103.991	141.801	161.904	241.719	32.831	60.439	47.771	1.203.536	131.777	26.014	7.532	125.681
Feminina	2.280.563	101.119	135.717	158.265	240.941	28.913	59.601	47.925	1.221.683	123.534	27.300	6.901	128.664

Fonte: Elaboração das Autoras com base em dados do Mapa de Información Económica de la República de Panamá (Minerpa, 2024).

Política e administrativamente, o país está dividido em **dez províncias**: Panamá, Panamá Oeste, Colón, Bocas del Toro, Chiriquí, Darién, Veraguas, Los Santos, Coclé e Herrera; e **cinco regiões indígenas**: Kuna Yala, Emberá-Wounaan, Ngöbe-Buglé, Kuna de Wargandí e Kuna de Madungandí. Além dessas províncias, há 79 distritos ou municípios, três comarcas “[...] indígenas con categoría de provincia (Kuna Yala, Emberá y Ngäbe Buglé), pues cuentan con un gobernador comarcal; y 2 comarcas con nivel de corregimiento (Kuna de Madungandí y Kuna de Wargandí), con los cuales se completan un total de 667 corregimientos en todo el país” (República de Panamá, 2017, p. 1). No que concerne à composição étnica do Panamá, podemos afirmar que se configura como um mosaico constituído por grupos humanos distintos (Figura 2), em razão da posição geográfica do istmo e das circunstâncias históricas (República de Panamá, 2017).

É importante pontuar que a constituição desse mosaico humano que caracteriza o país também foi impulsionada pela chamada “Fiebre del Oro de 1850”, ocasião em que se deu o início da construção de “[...] um ferrocarril interoceánico, de la ciudad de Colon a la ciudad de Panamá en 1859, lo que origino la primera gran oleada de migrantes chinos, antillanos, europeos y americanos a Panamá [...]” (OIM, 2021, p. 30). Posteriormente, a construção do “[...]”

canal francês a partir de 1880, con el objetivo de aumentar la conectividad interoceánica en el istmo de Panamá, introdujo la segunda gran oleada de migrantes al país a finales del siglo XIX” (OIM, 2021, p. 30). Além disso, a construção do Canal do Panamá, embora tenha sido uma iniciativa estrangeira, a exemplo das

[...] anteriores, acentuó aún más, dentro de las fronteras panameñas, un ecosistema intercultural que se arraigaría a la identidad nacional. Durante la construcción del canal entre 1903 y 1914, se estima que alrededor de 40.000 personas trabajaron en la construcción de la mega infraestructura, de las cuales solo el 1.2% de los trabajadores eran panameños. La importación de mano de obra extranjera para la construcción del canal (más del 60% proveniente del Caribe y casi un 30% de Europa), permitió hacer de Panamá uno de los centros de comercio e interconectividad más importantes del mundo. Muchos de esos migrantes que llegaron a Panamá para participar de la construcción del canal, decidieron quedarse y asentarse en el país después de 1914, contribuyendo a la creación de ecosistemas culturales que pasarían a ser parte de la identidad nacional. La influencia afroantillana en Panamá está presente más allá de la provincia de Colón, e incluso hoy en día en la ciudad de Panamá existen enclaves de comunidades migrantes de esa época, como los antillanos de Río Abajo, en el corazón de la ciudad. Después de la reversión del canal en 1999, Panamá decidió embarcarse en una misión propia de expandir sus capacidades y perfilarse como un centro logístico. La ampliación del canal entre 2009 y 2016, y el establecimiento del Aeropuerto Internacional de Tocumen como el centro de movilidad de América, celebran la misión panameña de comunicar al mundo. Todo este paso de personas extranjeras a lo largo de la historia, han hecho de la sociedad panameña una comunidad verdaderamente intercultural. Como muchos países de América, Panamá es un país de migrantes (OIM, 2021, p. 31).

É mister pontuarmos que, embora os complexos processos migratórios tenham influenciado a composição demográfica panamenha, não é possível explicar a diversidade cultural do país apenas com base em tais processos, uma vez que existe grande diversidade dentro e entre os distintos grupos. Apesar das distinções entre e dentro do “grupo indígena”, como os Kuna, Ngäbe, Buglé, Emberá e Wounaan, serem mais conhecidas, há casos de grupos cuja diversidade interna é praticamente desconhecida, justamente por serem populações culturalmente distintas da “panamenidade normativa”, mas que compõem a paisagem étnica do Panamá: chineses-panamenhos (5% da população panamenha) e levantinos-panamenhos (comunidades judaica e árabe), conforme apontam Sigler, Amen e Dwyer (2015)¹⁰.

Figura 2 – Infográfico: composição étnica da população panamenha com base em dados de 2017

¹⁰ As peculiaridades dessas comunidades podem ser conferidas em: “The heterogeneous isthmus: transnationalism and cultural differentiation in Panama” (Sigler; Amen; Dwyer, 2015, p. 229–244).

COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN PANAMEÑA	
A. GRUPOS NO INDÍGENAS	<p>1. Grupo Hispano-Indígena Constituye uno de los grupos humanos de mestizaje más importantes. Está ubicado en el litoral Pacífico, en las tierras bajas que corren entre la carretera central y la costa de las provincias de Chiriquí, Veraguas, Coclé, Herrera, Los Santos y oeste de la provincia de Panamá. Su actividad económica se desarrolla en todas las áreas, con especial énfasis en la agricultura, la ganadería y el comercio. Se caracteriza por la conservación y fomento de las tradiciones y costumbres del país.</p>
	<p>2. Población Afrocolonial Son los descendientes de los esclavos africanos traídos al Istmo durante la colonización española. Unos, al rebelarse y huir de la esclavitud, poblaron la costa atlántica, regiones selváticas del Bayano, Darién y el Archipiélago de Las Perlas. Los que se quedaron como sirvientes, adquirieron su libertad al abolirse la esclavitud y se mezclaron con los otros grupos que interactuaban en el Istmo, razón por la cual, se encuentran en todas las áreas de la actividad económica y estratos sociales de Panamá. Aun así, se pueden identificar a los descendientes de estos últimos en las provincias centrales, en áreas como Natá, Parita y Monagrillo; y en Chiriquí, en áreas como Puerto Armuelles y Alanje. Y de los primeros, en áreas como la Costa Arriba y la Costa Abajo de la provincia de Colón; Pacora, San Miguel y Chepo, en la provincia de Panamá.</p>
	<p>3. Población Afroantillana Son los descendientes de los trabajadores antillanos de habla francesa o inglesa que llegaron a Panamá, principalmente, durante la construcción del Canal, traídos primero por los franceses y luego, por los norteamericanos. Se les localiza mayormente en las áreas de tránsito (ciudades de Panamá y Colón) y en la provincia de Bocas del Toro. Sus descendientes en la actualidad, interactúan en todas las ramas de la actividad económica, científica y cultural; y en los estratos sociales de la nación panameña.</p>
	<p>4. Otros grupos étnicos Están constituidos por pequeños grupos que, por su número, solo permiten su clasificación como "Colonia". De ellas, la de Mayor antigüedad es la china, que llegó al Istmo durante la construcción del Ferrocarril Transístmico en 1850. Otros grupos lo constituyen los indostanos, los hebreos, centroeuropeos y centroamericanos, que llegaron al Istmo atraídos por el auge comercial en la época de construcción del Canal y posteriormente, por las obras emprendidas para su defensa, operación y mantenimiento. Se dedican a actividades económicas relacionadas con el comercio y los servicios.</p>
B. GRUPOS INDÍGENAS	<p>1. Kuna Localizados, principalmente, en la región insular y costera del Archipiélago de Kuna Yala, así como también, en la región continental de pluviselvas del Río Bayano, en la Comarca de Madungandí, constituida por un área geográfica del distrito de Chepo (provincia de Panamá); en el curso alto del Río Chucunaque y los afluentes del Río Tuira. Según el Censo de 2010, este grupo representó el 19.3% (80,526 personas) del total de la población indígena de la República. El 17.2% de ellos, con 10 años y más de edad, es analfabeta. La mediana de edad se situó en 22 años. El promedio de hijos por mujer fue de 2.4.</p>
	<p>2. Emberá Originarios del Chocó colombiano, se encuentran concentrados en las márgenes de los ríos darienitas y en la Comarca Emberá. Presentan las características típicas de una cultura de pluviselvas. Su economía se basa en la agricultura de subsistencia, con faenas secundarias de caza y pesca. Los Emberá representan el 7.5% (31,284) del total de la población indígena, investigada en el Censo de 2010. El 18.0% de este grupo con 10 y más años de edad resultó ser analfabeta; su edad mediana se situó en 22 años y el promedio de hijos por mujer se estableció en 2.9.</p>
	<p>3. Wounaan Originarios del Chocó colombiano, se encuentran concentrados en las márgenes de los ríos darienitas y en la Comarca Emberá. Presentan las características típicas de una cultura de pluviselvas. Su economía es a base de la agricultura de subsistencia, con faenas secundarias de caza y pesca. La investigación determinó que representan el 1.7% (7,279 personas) del total de la población indígena; y el 18.0% de la población resultó ser analfabeta. La edad mediana de este grupo se situó en los 19 años y el promedio de hijos por mujer se estableció en 3.0.</p>
	<p>4. Ngäbe Anteriormente denominado "guaymies". Se ubican, principalmente, en la Comarca Ngäbe Buglé, formada de la segregación de tierras de las provincias de Chiriquí, Bocas del Toro y Veraguas. Este es el conglomerado más numeroso, representan el 62.3% (260,058 personas) del total de la población indígena censada en el 2010. La investigación también determinó que el 25.4% de los Ngäbes; de 10 años y más de edad son analfabetas. La edad mediana se situó en 16 años y el promedio de hijos tenidos por sus mujeres se determinó en 3.0.</p>
	<p>5. Buglé Antes se denominaban "guaymies". Están ubicados, principalmente, en la Comarca Ngäbe Buglé, formada de la segregación de tierras de las provincias de Chiriquí, Bocas del Toro y Veraguas, representan el 6.0% (24,912 personas) del total de la población indígena censada en el 2010. La investigación también determinó que el 23.5% de los Buglés de 10 y años más de edad son analfabetas. La edad mediana se situó en 18 años y el promedio de hijos tenidos por sus mujeres se determinó en 2.8.</p>
	<p>6. Bokota Es uno de los grupos más pequeño y poco conocidos. Fueron identificados en 1927; viven en el oriente de la provincia de Bocas del Toro y en las regiones vecinas del noroeste de la provincia de Veraguas. La investigación censal de 2010 determinó que representaron el 0.5% (1,959 personas) del total de la población indígena; además, el 12.7% de la población de 10 y más años de edad es analfabeta. La edad mediana de este grupo se determinó en 22 años y el promedio de hijos tenidos por sus mujeres se determinó en 2.4.</p>
	<p>7. Naso/Teribe Se encuentran a orillas de los ríos Teribe y San San en el corregimiento de Teribe (provincia de Bocas del Toro). Según el Censo de 2010, representaron aproximadamente el 1.0% del total de la población indígena (4,046 personas). Se determinó que el 7.5% de la población con 10 y más años de edad es analfabeta, su edad mediana fue establecida en 20 años y el promedio de hijos tenidos por sus mujeres es 3.2.</p>
	<p>8. Bri Bri Se le ubica a orillas del río Yorkín en Bocas del Toro. En 1911 se planteaba que, por su reducido número en el territorio nacional, debían considerarse como costarricenses, ya que en Panamá no tenían la condición tribal ni numérica de los otros grupos indígenas. Sin embargo, en el último Censo (2010) representaron aproximadamente el 0.3% del total de la población indígena, reportó una población de 1,068 habitantes, con una mediana de edad de 28 años. En cuanto a la población analfabeta, el censo reveló que representó el 10.0% de la población de 10 y más años de edad y el promedio de hijos tenidos por sus mujeres se determinó en 2.5.</p>

Fonte: Elaboração das Autoras com base nos dados do Instituto Nacional de Estadística y Censo (República de Panamá, 2017, p. 4-6).

Dadas as peculiaridades da população panamenha, é possível afirmar que o Panamá “[...] tiene la peculiaridad de ser un país de destino, tránsito y origen, que se ha forjado en la multiculturalidad y ha hecho de la conexión su modelo de desarrollo” (OIM, 2021, p. 31). Assim, tendo em vista essa multiculturalidade, circunstanciamos à frente os aspectos lingüísticos e educacionais panamenhos.

5 Aspectos (socio)linguísticos e educacionais do/no Panamá

Em termos (socio)linguísticos – tal como ocorreu nos demais países da América Latina – no Panamá o espanhol falado por uma minoria pertencente à poderosa elite colonizadora foi se tornado uma *língua veicular* para grande parte da população (McCarty, 2012). É importante lembrar que, quando os espanhóis chegaram ao Panamá no século XVI, as comunidades estratificadas que ali habitavam falavam diversas línguas, como as das famílias Chibcha e Chocó (Contreras, 2010; McCarty, 2012). Convém, ainda, sublinhar que as características do espanhol falado no Panamá não eram claras até meados da década de 1950. Haja vista situar-se, geograficamente¹¹, como um ponto de divisão entre várias das principais zonas linguísticas provisórias da América, o país recebeu diversas influências linguísticas, uma vez que as pessoas que emigram para o Istmo do Panamá levam sua cultura e seu idioma, como afirma Robe (1953). Estudos recentes, por exemplo, apontam que essa “[...] confluencia de factores geográficos, económicos y culturales da como resultado que Panamá tenga diferentes variedades lingüísticas en su interior” (Aatlo, 2021, p. 20). Embora existam essas distintas variedades, “[...] la variedad aceptada como la estándar, cuando no se identifica de forma externa con una variedad europea o de otro país, es mayormente la que es hablada en las provincias más grandes y urbanizadas del país, incluyendo la capital” (Aatlo, 2021, p. 5). Ademais, há evidências de que há, em localidades menores, pessoas que se consideram falantes da variedade padrão, embora não seja muito comum; em geral, “las zonas rurales tendrán asociadas a ellas el prejuicio de que su variedad de español está estigmatizada”, como ressalta Aatlo (2021, p. 6). Nesse sentido, é relevante pontuar que o Panamá é um país, cuja

[...] ubicación geográfica lo hace muy atractivo para la inmigración, y ruta de paso de numerosos movimientos comerciales; esto hace que el español en Panamá sufra cambios continuos, ya sean momentáneos o permanentes, que se han visto reforzados en los últimos años y que se han afianzado en el habla del panameño tanto en el interior como en la capital. A través de una encuesta realizada [...] he podido observar que este fenómeno ha creado una variedad de lengua con gran identidad distintiva dentro del mundo hispanohablante, pero que al mismo tiempo – precisamente por su valor distintivo – sufre un altísimo grado de estigmatización entre sus propios hablantes, que además de asociar a él un nivel de prestigio normativo muy bajo también manifiestan una visión negativa de sus valores estéticos; [...] el valor que los hablantes dan a la variedad panameña es casi exclusivamente el de ser vehículo de su propia identidad distintiva dentro del mundo hispanohablante (Aatlo, 2021, p. 7).

Cabe registrar, também, que em torno de quinze línguas diferentes compõem, atualmente, a paisagem linguística do Panamá (Sánchez Arias, 2019). Embora o idioma oficial e predominante seja o espanhol, o inglês também é falado por boa parte da população, por ser o idioma dos negócios internacionais. Nessa paisagem linguística panamenha, incluem-se **sete** línguas dos povos originários¹², cujos falantes, juntos, compõem, em média, 17% da população

¹¹ “Al Oeste [...] México y la América Central; al Este [...] la zona de las Antillas (por las costas septentrionales de Colombia) y con la del Norte y Oeste de la América del Sur (debido a la hegemonía política y cultural de Bogotá durante los siglos xviii y xix)” (Robe, 1953, p. 209).

¹² Um mapa detalhado sobre as famílias linguísticas no Istmo do Panamá pode ser conferido em Sánchez Arias

desse país. Há, ainda, duas línguas chinesas que vêm crescendo em importância, enquanto o hebraico, o hindi e o árabe também se enraizaram como importantes para a atividade mercantil nos espaços urbanos do Panamá (Sánchez Arias, 2019). Além disso, há duas línguas de sinais: (i) a Lengua de Señas Panameña (LSP) que é a língua de sinais nacional, oficialmente reconhecida em 1992, e tem, em média, seis mil usuários; (ii) Lengua de Señas de Chiriquí (LSCH), usada na província de Chiriquí (Oviedo, 2013). Em relação à situação institucional da língua, a Constituição da República do Panamá prevê: (i) no artigo 7º, que o “[...] español es el idioma oficial de la República” (República de Panamá, 2016 [1972], p. 26); (ii) no artigo 82, que ao “[...] Estado velará por la defensa, difusión y pureza del idioma Español” (República de Panamá, 2016, p. 45); (iii) e, no artigo 100, que a “[...] educación se impartirá en el idioma oficial, pero por motivos de interés público la Ley podrá permitir que en algunos planteles ésta se imparta también en idioma extranjero. [...]” (República de Panamá, 2016, p. 49).

A política oficial panamenha também reconhece, em sua Constituição, a diversidade linguística dos povos originários, como fica explícito no artigo 88: as “[...] lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas” (República de Panamá, 2016, p. 46), mas não deixa explícito o *status* dessas línguas. Esse mesmo documento também institui, no artigo 90, que o

[...] Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos. (República de Panamá, 2016, p. 46-47).

No que concerne à educação, observamos que a Lei Orgânica da Educação (Ley n.º 47/1946), cuja aprovação ocorreu em 1947, rege o sistema educacional panamenho. Essa lei foi modificada Lei n.º 34/1995 e pela Lei n.º 50/2002, as quais foram incorporadas ao Decreto n.º 305/2004, e prevê, em seu artigo 1.º, que a educação é

[...] un derecho y un deber de la persona humana, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas. Corresponde al Estado el deber de organizar y dirigir el servicio público de la educación, a fin de garantizar la eficiencia y efectividad del sistema educativo nacional, que comprende tanto la educación oficial, impartida por las dependencias oficiales, como la educación particular, impartida por personas o entidades privadas (República de Panamá, 2004 [1947], p. 3).

Tendo como fundamento, conforme o artigo 3.º da Ley n.º 47 de 1946 – promulgada em 1947 –, os princípios “[...] universales, humanísticos, cívicos, éticos. morales, democráticos, científicos, tecnológicos, en la idiosincrasia de nuestras comunidades y en la cultura nacional” (República de Panamá, 2004 [1947], p. 3), a educação panamenha se constitui como uma obrigação do Estado e prevê, no parágrafo desse mesmo artigo, esses “[...] principios se orientan

(2019, p. 3).

en la justicia social, que servirá de afirmación y fortalecimiento de la nacionalidad panameña” (República de Panamá, 2004 [1947], p. 3). Além disso, a Constituição do país garante a liberdade de ensino e estabelece a oferta da educação pública por meio dos órgãos oficiais, enquanto a educação particular é de responsabilidade de entidades privadas (República de Panamá, 2004 [1947]; Unesco; Siteal, 2021). Conforme o artigo 4.º da Lei Orgânica da Educação, o sistema educacional panamenho (Figura 2) é composto por

[...] dos subsistemas: el regular y el no regular, definidos en esta Ley. Tanto en el subsistema regular como en el no regular, existiran las modalidades formal y no formal. Ambos subsistemas funcionarán coordinada y simultáneamente con articulación y continuidad de grados, con etapas y niveles que aseguren la calidad, eficiencia y eficacia del sistema, dentro de una concepción de educación permanente (República de Panamá, 2004 [1947], p. 3-4).

Figura 3 – Infográfico: estrutura do sistema educacional panamenho



Fonte: Elaboração das Autoras com base em dados do Ministerio de Educación de la República de Panamá (2022, p. 4) e do Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL, 2021, não paginado)¹³.

Em relação aos povos originários, a Lei Orgânica da Educação panamenha prevê, no artigo 11¹⁴, que a “[...] educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho

¹³ Características e leis específicas atinentes a cada um desses níveis podem ser conferidas em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/panama>. Acesso em: 10 jun. 2024.

¹⁴ Artigo acrescido à Ley n.º 47/1946 [Ley Organica de Educación], promulgada em 1947, por meio da Ley n.º 34,

de estas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural” (República de Panamá, 2004 [1947], p. 6). Ainda nessa mesma lei, está previsto, no artigo 12¹⁵, que a “[...] educación de las comunidades indígenas se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural” (República de Panamá, 2004 [1947], p. 6). É importante, também, destacar que, em se tratando da questão linguística, a Lei Orgânica da Educação (Ley n.º 47), no artigo 135, estabelece que o

[...] Ministerio de Educación velará por el uso correcto, la conservación y el enriquecimiento de la lengua oficial, y estimulará la creación de las diferentes modalidades de la expresión oral y escrita, a fin de fortalecer y desarrollar este vínculo de cohesión social e identidad nacional.

Con este fin se crearán las condiciones para que los escritores nacionales compartam sus experiencias en la creación literaria con los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje-enseñanza.

PARÁGRAFO: A este mismo nivel se considerarán las lenguas vernaculares como parte del patrimonio cultural (República de Panamá, 2004 [1947], p. 42).

Convém, ainda, registrar que, embora os dados secundários indiquem que houve, no Panamá, progressos significativos em termos educacionais, ainda se fazem presentes desigualdades, muito por conta das condições socioeconômicas e dos diversos aspectos que estão enraizados em contextos rurais e urbanas, muitos desses agravados pela pandemia que exacerbou as desigualdades sociais e os problemas sistêmicos preexistentes (Thomas-Brown; Fossum, 2021; Siteal-Unesco, 2021). Notemos que, historicamente, o desenvolvimento da educação panamenha se deu em três períodos distintos: o “[...] first was the Colonial Era which lasted from 1501 to 1821. The Colombian Era was the second, lasting from 1821 to 1903, and third, the Era of the Republic from 1903 to the presente¹⁶” (Thomas-Brown; Fossum, 2021, p. 827), que são apresentados a seguir, de forma resumida.

- a) Era colonial (1501-1821) - neste período, que coincide com a fundação da Cidade de Panamá, em 1519, a chegada dos padres jesuítas ao Panamá impulsionou o início da educação no Panamá, uma vez que foram os responsáveis pela fundação de várias escolas primárias e criaram uma escola de ensino médio em 1744. Em 1749, fundaram a Universidad de San Javier, que foi totalmente fechada em 1776 (Thomas-Brown; Fossum, 2021).
- b) Era colombiana (1821-1903) - este período foi marcado pela independência da Colômbia, com a expulsão das autoridades espanholas do país, embora o Panamá continuasse sendo um território colombiano. Nesse período, foi criada, em 1841, a Universidad del Istmo que oferecia gramática, retórica, teologia e direito em espanhol e

de 6 de julio de 1995, que resultou do processo de reforma e transformação educacional promovida, em grande medida, por Pablo Antonio Thalassinós, então Ministro da Educação do Panamá (1994-1999).

¹⁵ O artigo 12 também foi acrescido à Ley n.º 47/1946 [Ley Organica de Educación], promulgada em 1947, por meio da Ley n.º 34, de 6 de julio de 1995.

¹⁶ “[...] primeiro foi a Era Colonial, que durou de 1501 a 1821. O segundo foi a Era Colombiana, que durou de 1821 a 1903, e o terceiro, a Era da República, de 1903 até o presente” (Thomas-Brown; Fossum, 2021, p. 827).

latim, mas teve curta duração porque suas operações se encerraram em 1852. Depois disso, não houve instituições de ensino superior formal até meados dos anos 1900 (Thomas-Brown; Fossum, 2021).

- c) Era republicana (1903 aos dias atuais) – este período é marcado pela independência do Panamá, que deixou de fazer parte do território colombiano, em 1903, e pelos primeiros esforços para a implementação da educação pública. Em 1913, a primeira Assembleia Educacional do Panamá estabeleceu que a educação seria ofertada conforme a classe social dos estudantes, o que contribuía para a manutenção da estratificação social. A partir da década de 1920, essa abordagem de educação pública começou a mudar e passou a ser mais progressista, dando abertura à mobilidade social. Entre 1920 e 1934, as taxas de analfabetismo começaram a diminuir e, a partir da década de 1950, houve um crescimento significativo de matrículas tanto no ensino básico quanto no médio; de 1980 aos dias atuais, o governo panamenho tem buscado implementar ações voltadas à melhoria e à ampliação do ensino (Thomas-Brown; Fossum, 2021).

Quanto às ações voltadas à melhoria e à eficácia na educação panamenha, é mister enunciar que o Plan Estratégico de Gobierno 2019-2024 (República de Panamá, 2019) foca na qualidade da educação no país ao colocar como questão central a relevância e a avaliação da eficiência do sistema educacional. Esse plano estratégico prevê cinco eixos de atuação: qualidade da educação; equidade educacional; formação de educadores; gestão da educação; e investimento em educação. Cada um desses eixos contém linhas estratégicas, das quais derivam atividades e programas prioritários (Unesco; Siteal, 2021). As principais ações previstas no referido plano buscam,

[...] entre otras cuestiones: impactar en la profesión docente; renovar el currículum y las prácticas pedagógicas; mejorar el proceso de evaluación; descentralizar la gestión administrativa para empoderar a las regiones educativas y escuelas; fortalecer las prestaciones destinadas a la primera infancia; priorizar la educación bilingüe; intensificar el programa de alfabetización; fortalecer la inclusión; y elevar la inversión en educación, haciendo énfasis en mejorar y expandir la calidad docente, cobertura escolar, infraestructura y mantenimiento, tecnología, investigación científica y en la eficiencia de la gestión administrativa (Unesco; Siteal, 2021).

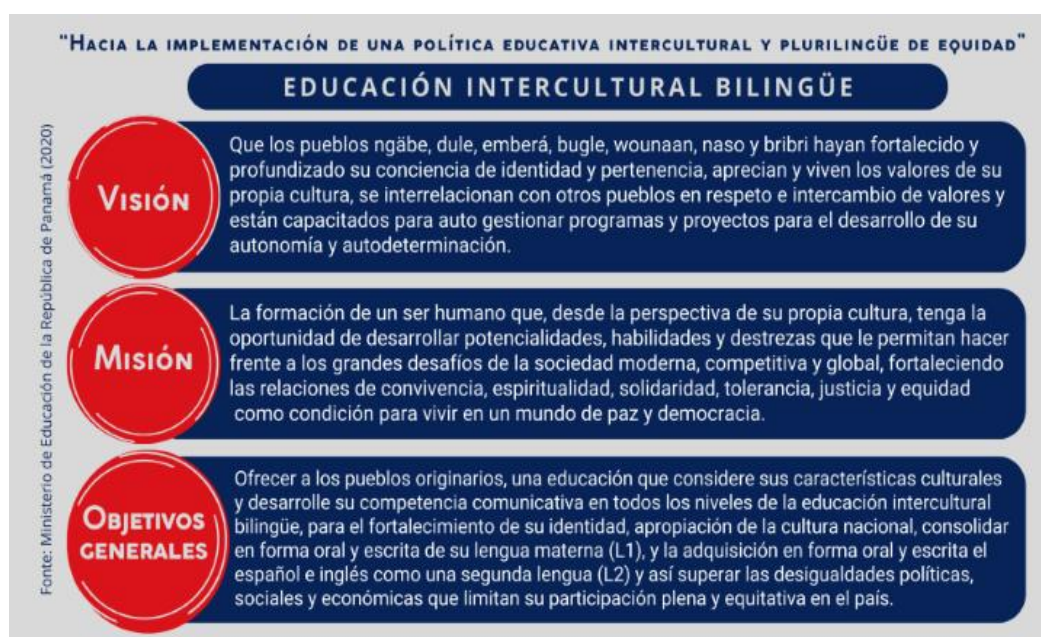
Tendo circunstanciado as peculiaridades linguísticas e educacionais do Panamá, na seção subsequente, empreendemos uma breve análise dos dados até aqui arrolados.

6 O lugar da diversidade linguística na política linguística panamenha

Dado o exposto nas seções precedentes, depreendemos que a diversidade linguística parece ocupar um lugar significativo na atual política linguística institucional no Panamá, uma vez que foram elaboradas leis e normativas e criadas instituições dedicadas aos direitos linguísticos indígenas. Em se tratando de grupos étnicos e linguísticos e população indígena, a educação ofertada aos povos originários, por exemplo, é pautada no desenvolvimento da competência comunicativa em todos os níveis de educação intercultural, mas sempre tendo

como eixo norteador a consciência de identidade e pertencimento desses povos, com base no disposto do artigo 108 da Constituição Política do Panamá de 1972 – revista em 2016 – e na Lei n.º 88, de 22 de novembro de 2010. Pautado no lema: “Hacia la Implementación de una Política Educativa Intercultural Y Plurilingüe de Equidad” (República de Panamá, 2020), o programa Educación Bilingüe Intercultural (EBI), regulamentado pelo Decreto Ejecutivo n.º 687/2, de 23 de dezembro de 2008, tem como foco a alfabetização em língua materna, com ênfase na espiritualidade dos povos indígenas, de modo a oferecer, no contexto do atual marco legal do sistema educacional panamenho, uma educação diferenciada (Figura 3) para os sete povos indígenas do Panamá: Ngäbe, Kuna, Bugle, Emberá, Wounaan, Naso e BriBri (República de Panamá, 2009).

Figura 4 – Educação Bilingue Intercultural (EBI): visão, missão e objetivos gerais



Fonte: Elaboração das Autoras com base em dados Ministerio de Educación de la República de Panamá (2020, não paginado).

Ainda em relação a essa questão, cabe registrar que, dentre as inúmeras ações, a Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, vinculada ao Ministerio de Educación, atualmente está implementando as consultorias de assistência técnica para a elaboração do “[...] Plan Nacional para la Educación Intercultural Bilingüe y Asistencia Técnica al MEDUCA para la Reglamentación de la Ley 88 del 22 de noviembre de 2010 que reconoce las Lenguas y los Alfabetos de los Pueblos Indígenas de Panamá y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe-EIB” (República de Panamá; Meduca, 2023, p. 117). Empreende, também, a digitalização e a criação de base de dados de recursos existentes e utilizados em sala de aula nas turmas de primeiro ao sexto ano do de EIB, projeto voltado para os sete povos originários do Panamá (República de Panamá; Meduca, 2023).

Embora o Panamá procure preservar a língua materna dos povos originários, promove o ensino do espanhol e do inglês. Notemos que, apesar de a Lei n.º 88, de 22 de novembro de 2010, reconhecer “[...] las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe” (República de Panamá, 2010, p. 2), isso não

significa que tenham um *status* de “oficialidade” em âmbito público e jurídico, questão que sequer é mencionada ou detalhada na referida lei, tampouco na Constituição do país, embora o artigo 18 da referida lei promulgue que “[t]oda persona de origem indígena tiene derecho a usar su propia lengua ante cualquier autoridad competente, mediante un intérprete idóneo, cuando no lo pueda hacer en español”. Em vista disso, inferimos que a atenção à diversidade segue, de modo geral, o *principio de territorialidade*, levando-se em conta a legislação oficial aqui arrolada, que se consubstancia como uma *política linguística explícita* (Schiffman, 1996). O foco incide, portanto, sobre direitos coletivos, de comunidades linguísticas ligadas a territórios em que determinadas línguas são consideradas prioritárias (Calvet, 2007; Williams, 2012); no caso do Panamá, é possível depreender esse princípio no artigo 4º da Ley n.º 88/2010 ao estabelecer que as

[...] lenguas indígenas serán impartidas paralelamente con el idioma español en la enseñanza en todas las comarcas, áreas anexas y tierras colectivas. En las comunidades que se encuentren fuera de los territorios mencionados donde la población educativa sea mayoritariamente indígena, el Ministerio de Educación podrá adoptar las medidas necesarias para que la enseñanza sea impartida en la forma prevista en el párrafo anterior (República de Panamá, 2010, p. 2).

Cabe, ainda, sublinhar que, em relação à língua inglesa, a Ley n.º 18, de 10 de maio de 2017, instituiu o Programa Bilingue Panamá, que se caracteriza como uma política de Estado. Esse programa prevê o ensino obrigatório de inglês, no ensino básico, como segunda língua nas escolas panamenhas. Considerado uma das maiores iniciativas de política linguística já tentadas no Panamá, o referido programa foi concebido com o objetivo de tornar todo o país bilingue em espanhol e inglês em uma única geração (Logan, 2017). Para tanto, estão previstas, no artigo 3.º da referida lei, as seguintes ações:

[...]

1. Capacitación Docente, prepara a docentes en el idioma inglés y perfecciona a docentes de inglés en el manejo del idioma. Consta de dos fases:
 - a. Entrenamiento en el idioma inglés en Panamá.
 - b. Un programa de inmersión en inglés en universidades extranjeras de países cuyo idioma nativo sea el inglés, que tiene como objetivo perfeccionar el manejo del idioma, adquirir nuevas metodologías de enseñanza y desarrollar capacidades de liderazgo en los docentes.
2. Incremento de las horas de clase en inglés en el nivel Básico General dentro del horario regular de clases, denominado *Kids Program*.
3. Programa para los estudiantes de los niveles de Premedia y Media *After School*, que se impartirá en jornadas extraordinarias hasta que los centros educativos oficiales vayan incorporándose a la jornada extendida (República de Panamá, 2017, p. 2).

Notemos que essa política educacional bilingue do Panamá reproduz a ideologia do “bilinguismo de prestígio ou de elite”, ou seja, o ensino e o aprendizado de uma língua

estrangeira (inglês, em grande maioria, hodiernamente; ou francês, como em meados do século XX) como “símbolo de diferenciação ou de status” (Pennycook, 2007) – desde que tal formação seja em uma “conceituada e cara” escola bilingue ou de idiomas, como a Cultura Inglesa, entre outras –, porque a “[...] língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta” (Rajagopalan, 2003, p. 65). Ante essas reflexões de Pennycook (2007) e de Rajagopalan (2003), resta-nos indagar: em que medida o ensino do inglês como segunda língua, no Panamá, configura-se como uma nova forma de colonialismo? O ensino dessa língua, sob a alegada bandeira da promoção de avanço social para as populações, não estaria a serviço, em grande medida, dos interesses da elite dominante? Outro aspecto a considerar é que, assim como os idiomas são “[...] construídos discursivamente em condições históricas concretas, por meio de complexas representações sociais inseridas nas mais diversas relações de poder” (Lagares, 2013, p. 386), as propostas e os currículos voltados ao ensino de língua também são premiados por essas relações de poder, como depreendemos do artigo 135 da Lei Orgânica da Educação que versa sobre o “uso correto da língua oficial” e a ênfase no cânone literário do país, o que evidencia a prevalência de *práticas de letramento* vinculadas aos *letramentos dominantes*, muito estreitamente associados à erudição (Barbosa, 2014).

7 Considerações finais

As discussões empreendidas visaram descrever e analisar a política linguística institucional do Panamá, com foco na diversidade linguística e as implicações para a educação e linguagem. Retomando nossa questão-problema, duplamente enunciada: “Qual é o lugar da diversidade linguística na política linguística institucional da República do Panamá? Que implicações é possível depreender entre essas políticas e as práticas educacionais?”, foi possível inferirmos, com base nos dados arrolados, que o espanhol é referendado como língua oficial, o que se configura como “gestão *in vitro*” ao ser imposta aos falantes por meio das leis oficiais (Calvet, 2007) panamenhas. Assentado no *modelo cívico* (Wright, 2012; Monteagudo, 2012), o espanhol exerceu papel significativo na construção do estado-nação panamenho. A análise desses dados indica, também, que a atenção à diversidade segue o *princípio de territorialidade*, consubstanciando-se como uma *política linguística explícita* (Schiffman, 1996), haja vista o foco incidir sobre direitos coletivos, de comunidades linguísticas ligadas a territórios em que determinadas línguas são consideradas prioritárias (Calvet, 2007; Williams, 2012). Por outro lado, é preciso reconhecer a existência de uma *política linguística implícita* (Shohamy, 2006) que se materializa nos usos linguísticos e na educação indígena de diferentes comunidades; não por acaso, ainda hoje cerca de 17% da população é de origem indígena, o que revela uma história de resistência e manutenção de usos linguísticos a despeito da ideologia monoglóssica imposta pelo modelo cívico de estado nacional. Esta, certamente, seria uma outra história a ser contada.

Contemporaneamente, em diálogo com as orientações internacionais de respeito à diversidade linguística e ao direito à educação materna (UNESCO, 2003), o país tem elaborado leis e normativas voltadas aos direitos linguísticos de povos indígenas e promovido a educação intercultural bilingue. A educação ofertada aos povos originários é pautada no desenvolvimento da competência comunicativa em todos os níveis de educação intercultural, mas sempre tendo como eixo norteador a consciência de identidade e pertencimento desses povos. Ao que nos parece, o Panamá tem buscado “[...] implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma

pedagogia multicultural” (Munanga, 2015, p. 21). Cientes de que o “[...] plurilinguismo não reside apenas na multiplicidade de línguas, mas também na multiplicidade de linguagens dentro de uma mesma língua” (Ponzio, 2020 [2007], p. 180), entendemos que estudos diversos, empreendidos em perspectiva interdisciplinar, podem contribuir para investigar as várias faces das políticas e das práticas contemporâneas em prol da diversidade linguística panamenha, atentando, inclusive para o protagonismo de pesquisadores(as) indígenas nesse processo.

Destacamos, ainda, a variação existente em relação ao espanhol falado no Panamá, com variedades mais ou menos prestigiadas: “Una de las variedades lingüísticas más destacadas y especiales de las variedades en Panamá es la variante del español en la provincia de Colón ubicada en el Atlántico” (Aatlo, 2021, p. 21). Há, portanto, não apenas uma ampla variação linguística interna ao espanhol, mas também valorações diferentes envolvendo essas variedades, sendo que: (i) o espanhol da capital tende a ser valorado de forma mais positiva do que das demais regiões; (ii) em atenção às singularidades do espanhol do Panamá, muitos falantes nomeariam essa variedade como espanhol panamenho, em contraposição ao castelhano e ao espanhol; (iii) muitos falantes avaliam que, no Panamá, não se fala corretamente o espanhol; (iv) muitos ainda valoram que a Espanha é o lugar onde o espanhol correto é falado; (v) o espanhol panamenho é valorado pelos falantes apenas como marca identitária que os distingue dos demais na comunidade de falantes de língua espanhola (Aatlo, 2021).

Por fim, nosso estudo buscou evidenciar a tensão histórica entre forças centrípetas (homogeneizantes e unificadoras) e centrífugas (de dispersão e diversificação) que se inscrevem não apenas nas políticas e debates linguísticos e linguístico-educacionais do Panamá, mas também nas valorações simbólicas atribuídas às línguas e a seus usos. Para captar a complexidade do fenômeno das políticas linguísticas, esse campo de pesquisa deve lidar, portanto, com estas três dimensões interligadas: gestão, usos e ideologias (Spolsky, 2012).

Referências

- Aatlo, Y. A. *Prestigio, afecto e identidad: las actitudes lingüísticas en Panamá*. Tesis (Masteroppgave i Spansk og Latinamerikanske studie), Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for språk og kultur, UiT Norges Arktiske Universitet, Tromsø, Noruega, 2021. Disponível em: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/23809/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- Andión-Herrero, M. A. El español: diversidad y variación. Aspectos lingüísticos y extralingüísticos de interés. In: Seminário Ibero-americano de diversidade linguística, 5., 2014. Foz do Iguaçu, PR. *Anais [...]*. Organização de Marcus Vinícius Carvalho Garcia *et al.* Brasília, DF: Iphan, 2016. p. 225-247. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Anais5_Seminario_Iberoamericano_de_Diversidade_Linguistica_.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.
- Banco Mundial. *Panamá: visão geral*. Ciudad de Panamá: Grupo Banco Mundial, 2024. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/country/panama/overview#1>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- Barbosa, M. L. R. *Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

- Calvet, L.-J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL 2007.
- Cellard, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012 [1997].
- Codita, V. La documentación de archivo y la historia del español panamenõ. *Scriptum digital*, Barcelona, ES, v. 9, p. 237-251, 2020.
- Contreras, D. R. C. Panama. In: Leonard, T. M.; Francis, J. M. (eds.). *Encyclopedia of Latin America*. Ann Arbor, MI, USA: Sheridan Books, 2010.
- Creswell, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 2. ed. Thousand Oaks, California, USA: Sage, 2007.
- Del Valle, J. Nacionalismo, Hispanismo y Cultura Monoglósica. In: Del Valle, J.; Gabriel-Stheeman, L. (orgs.). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid: Iberoamericana, 2004.
- Del Valle, J. La lengua patria común: la hispanofonia y el nacionalismo panhispánico. In: Del Valle, J. (org.). *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Iberoamericana, 2007.
- Del Valle, J.; Arnoux, E. Las representaciones ideológicas del language: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-24, 2010.
- Demo, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem (RLAE)*, Ribeirão Preto, SP, v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998.
- Faraco, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- Flores, N. Raciolinguistic genealogy as method in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, [S.l.], v. 2021, n. 267-268, p. 111-115, 2021.
- Gonzalez, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- Joint Research Centre (JRC); European Commission. Emergency Response Coordination Centre (ERCC). ECHO Panama Editable A4 Landscape. In: Wikimedia Commons. *Panama Base Map.png*. [S.l.]: ERCC, 2014. 1 mapa, color., 1,104 × 692 pixels. 251 KB. PNG. Creative Commons Attribution 4.0. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Panama_Base_Map.png. Acesso em: 17 nov. 2024.
- Kramersch, C. *Language and culture*. 13. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012.
- Lagares, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 2, n. 52, 2013.
- Lagares, X. C. Prefácio. In: Severo, C. G. (org.). *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.
- Logan, J. With help from Tulane, Panama aims to become a completely bilingual country. *Tulane News*, New Orleans, LA, USA, March 21, 2017. Disponível em: <https://news.tulane.edu/news/help-tulane-panama-aims-become-completely-bilingual-country>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- Maldonado-Torres, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

Mapa de Información Económica de la República de Panamá (Minerpa). *Indicadores económicos y sociales de Panamá*. Ciudad de Panamá: Banco Interamericano de Desarrollo, 2024. Disponível em: <https://minerpa.com.pa>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Mason, J. *Qualitative researching*. 2. ed. London, UK: Sage Publications, 2002.

Matêncio, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

Mccarty, T. L. Indigenous language planning and policy in the Americas. In: Spolsky, B. (ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.

Moita-Lopes, L. P. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita-Lopes, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

Monteagudo, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, Niterói, RJ, v. 17. n. 32, 2012, p. 43-53.

Mori, A. C. Diversidade linguístico-cultural latino-americana e os direitos linguísticos dos povos originários. In: Lima, E. F.; Watson, C. A. (orgs.). *Identidade e diversidade cultural na América Latina*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

Mota Neto, J. C. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, AZ, USA, v. 26, n. 84, p. 1-22, 2018.

Munanga, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, SP, n. 62, 2015, p.21-31.

Oliveira, L. F. O que é uma educação decolonial? *Revista Nuevamérica*, Buenos Aires, AR, n. 149, p. 35-39, 2016.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEP). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). *Panamá*. Buenos Aires, AR: IIEP-Unesco, 2021. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/panama>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM). *Perfil migratorio de Panamá*. Ciudad de Panamá: OIM, 2021. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/Perfil-Migratorio-Panama-2020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Oviedo, A. Panamá: atlas sordo. *Cultura Sorda*, Berlin, DE, 2015. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/panama-atlas-sordo/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

Pennycook, A. The Myth of English as an International Language. In: Makoni, S.; Pennycook, A. (eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK; Buffalo, USA; Toronto, CA: Multilingual Matters LTD, 2007.

Ponzio, A. *Livre mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*. Trad. Marisol Barenco de Melo e Marcus V. B. Oliveira. São Carlos, SP: Pedro e João, 2020 [2007].

Rajagopalan, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

República de Panamá. Ministerio Público. Procuraduría General de la Nación. *Constitución Política de la República de Panamá*. Ciudad de Panamá: PGN, 2016. Disponível em:

<https://ministeriopublico.gob.pa/wp-content/uploads/2016/09/constitucion-politica-con-indice-analitico.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

República de Panamá. Ministerio Público. Procuraduría General de la Nación. *Constitución Política de la República de Panamá*. Ciudad de Panamá: PGN, 1972. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/travail/docs/2083/CONSTITUTION.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

República de Panamá, Contraloría General. Instituto Nacional de Estadística y Censo. *Datos generales e históricos de Panamá*. Ciudad de Panamá: INEC, 2017. Disponível em: <https://www.inec.gob.pa/archivos/P9361DatosGenerales.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

República de Panamá. Asamblea Nacional. Decreto Ejecutivo n° 687/2, de 23 de dezembro de 2008. Implementa y desarrolla la educación bilingüe intercultural en los pueblos y comunidades indígenas de Panamá con especial énfasis en la enseñanza de lectoescritura de la lengua materna y espiritualidad de los pueblos indígenas de Panamá. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, n. 26284-A, 10 maio 2009. Disponível em: https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/26284_A/17671.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

República de Panamá. Consejo de Gabinete. Plan estratégico 2020-2024. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, n. 28931-A, 31 diciembre 2019. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan-estrategico-de-gobierno-2019-2024-web.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

República de Panamá. Asamblea Legislativa. Ley n.º 34, de 6 de julio de 1995. Por la cual se deroga, modifican, adicionan y subrogan artículos de la Ley 47 de 1946, Organiza de Educación. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, n. 22823, 11 de jul. 1995. Disponível em: <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

República de Panamá. Asamblea Legislativa. Ley n.º 50, de 1 de novembro de 2022. Que modifica, subroga y adiciona artículos a la Ley n.º 47 de 1946, Organica de Educación, y dicta otras disposiciones. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, n. 24.479, 13 nov. 2022. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_50-2002._modifica_la_ley_47_organica_de_educacion.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

República de Panamá. Autoridad Nacional del Ambiente. Corredor Biológico Mesoamericano del Atlántico Panameño. *Proyecto “Sistemas Productivos Sostenibles y Conservación de la Biodiversidad en el CBM-Panamá”*. Plan de participación indígena. Panamá: ANAM, 2013. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/917341468287149154/pdf/IPP6900P1456210Box382119B00PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

República de Panamá. Gobierno Nacional. Ley n.º 88, de 22 de noviembre de 2010. Reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá y dicta normas para la Educación Intercultural Bilingüe. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, Año CVII, n. 26669-A, p. 1-8, 26 nov. 2010. Disponível em: <https://www.gacetaoficial.gob.pa>. Acesso em: 15 maio 2022.

República de Panamá. Gobierno Nacional. Ley n.º 18, de 10 de mayo de 2017. Crea el Programa Panamá Bilingüe y dicta otra disposición. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, Año CXVI, n.º 28275-B, p. 2-5, 10 mayo 2017. Disponível em: <https://www.gacetaoficial.gob>. Acesso em: 29 jul. 2022.

República de Panamá. Ministerio de Educación. Ley n. 47 de 1946 - Organica de Educación. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, n. 25.042, p. 2-104, 4 mayo 2004. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11217.pdf. Acesso em: 10 jun.

2024.

República de Panamá. Ministerio de Educación. *Educación Intercultural Bilingüe: visión, misión y objetivos*. Ciudad de Panamá: Meduca, 2020. Disponível em: <https://www.meduca.gob.pa/intercultural-bilingue/vision>. Acesso em: 10 jul. 2022.

República de Panamá. Ministerio de Educación. *Sistema educativo em cifras [2017-2022]*. Ciudad de Panamá: Meduca, 2023. Disponível em: <https://www.meduca.gob.pa>. Acesso em: 20 mar. 2023.

República de Panamá. Ministerio de Educación. *Meduca: memória 2023*. Ciudad de Panamá: Meduca, 2023. Disponível em: <https://www.meduca.gob.pa/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

República de Panamá. Instituto Nacional de Estadística Y Censo (INEC). XII Censo de población y VIII de vivienda. Ciudad de Panamá: INEC, 2023. Disponível em: <https://www.inec.gob.pa>. Acesso em: 10 mar. 2024.

República de Panamá. Asamblea Legislativa. Decreto Ejecutivo n.º 305, de 30 de abril de 2004. Por el cual se aprueba el texto unico de la Ley n.º 47 de 1946, orgánica de educación [...]. *Gaceta Oficial Digital*, Ciudad de Panamá, Año C, n.º 25.042, 4 mayo 2004. Disponível em: <https://docs.panama.justia.com/federales/decretos-ejecutivos/305-de-2004-may-4-2004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Ricento, T.; Hornberger, N. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *Tesol Quartely*, [S.l.], v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

Robe, S. L. Algunos aspectos históricos del habla panameña. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, Ciudad de México, MX, v. 7, n. 1/2, p. 209-220, 1953.

Sánchez Arias, G. A. Linguistic Landscape of Panama in the Early 21st Century: An Indigenous Orthography Striving to Decolonize. In: Brunn, S.; Kehrein, R. (eds). *Handbook of the Changing World Language Map*. London, UK: Springer, 2019.

Schiffman, H. F. *Linguistic culture and language policy*. London: Routledge, 1996.

Severo, C. G. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, São Paulo, SP, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016.

Severo, C. G. Políticas linguísticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: Severo, C. G. *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 25-59.

Shohamy, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London, UK: Routledge, 2006.

Sigler, T. J. Panama as palimpsest: the reformulation of the transit corridor in a global economy. *International Journal of Urban and Regional Research*, [S.l.], v. 3, n. 38, p. 886-902, 2014.

Sigler, T. J.; Amen, K-A.; Dwyer, K. A. The heterogeneous isthmus: transnationalism and cultural differentiation in Panama. *Bulletin of Latin American Research*, [S.l.], v. 34, n.2, p. 229-244, 2015.

Sosa, J. B.; Arce, E. J. *Compendio de historia de Panamá*. Ciudad de Panamá: Biblioteca de la Nacionalidad, 1964. Disponível em: <https://bdigital.binal.ac.pa/bdp/tomoXIVP2.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

Spolsky, B. *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University

Press, 2012.

Thomas-Brown, K.; Fossum, P. R. The education system of Panama: perspectives from revolution to independence. In: Jornitz, S.; Parreira do Amaral, M. (eds.). *The education systems of the Americas*. Cham, Switzerland: Springer, 2021.

Tollefson, J. W.; Tsui, A. B. M. Language diversity and language policy in educational access and equity. *Review of Research in Education*, n. 38, p. 189–214, 2014.

United Nations Development Programme (UNDP). *Human development report 2023/2024. Breaking the gridlock: reimagining cooperation in a polarized world*. New York, NY, USA: UNDP, 2024. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24reporten.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Education in a multilingual world*. Paris, FR: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Williams, C. Language policy, territorialism and regional autonomy. In: Spolsky, B. (ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.

Wright, S. Language policy, the nation and nationalism. In: Spolsky, B. (ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 25/10/2024