



Vértices (Campos dos Goitacazes)

ISSN: 1415-2843

ISSN: 1809-2667

essentia@iff.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fluminense

Brasil

O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola

Cavalcanti, Ricardo Jorge de Sousa; Santos, Gustavo Correia dos

O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola

Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 24, núm. 2, 2022

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625772431010>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p350-370>

Este documento é protegido por Copyright © 2022 pelos autores.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossiê Temático: “A pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica: temas, abordagens e fontes”

O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola

High School Education integrated into the “Base Nacional Comum Curricular”: reflections on omnilateral and decolonial Spanish Language education

La enseñanza secundaria integrada en la “Base Nacional Comum Curricular”: reflexiones acerca de una formación omnilateral y decolonial de la Lengua Española

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti ¹
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Alagoas (IFAL), Brasil
ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6990-6669>

DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p350-370>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625772431010>

Gustavo Correia dos Santos ²
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Alagoas (IFAL), Brasil
gustavo.correia@ifal.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9250-0752>

Recepción: 13 Diciembre 2021
Aprobación: 11 Julio 2022

RESUMO:

Este texto é resultado das discussões promovidas na disciplina Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia se caracteriza como uma revisão bibliográfica em que o aporte teórico é, principalmente, a discussão pautada no Ensino Médio Integrado, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além de documentos que regulamentam essa modalidade de ensino no Brasil, com foco no ensino de línguas adicionais, sobretudo, de língua espanhola: Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, leis 11.161/2005 e 13.415/2017. Portanto, a presente discussão aborda conceitos-chave para a fundamentação do Ensino Médio Integrado, associando-os à Pedagogia Decolonial à luz da BNCC, pois estes conceitos representam uma práxis baseada na criação e construção de condições sociais, políticas, culturais de pensamento não hegemônico. A análise revela o processo de apagamento que, apesar do trabalho realizado pelo Movimento Fica Espanhol e pelas Associações de Professores de Espanhol e pelo Projeto de Lei 3.849/19, esse idioma vem sofrendo desde a revogação da Lei n.º 11.161/2005 pela Lei n.º 13.415/2017, denominada Lei da Reforma do Ensino Médio; afora isso, não há menção alguma quanto ao ensino de Espanhol na BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio Integrado, Decolonialidade, Educação Profissional e Tecnológica, BNCC, Língua Espanhola.

ABSTRACT:

This text is the result of discussions promoted in the Conceptual Bases for Technical and Vocational Education and Training. The methodology is characterized as a bibliographical review in which the theoretical contribution is mainly the discussion based on High School Education integrated, on the *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC, in addition to documents that regulate this type of teaching in Brazil, with a focus on teaching additional languages, especially the Spanish language: Curriculum Guidelines for High School, Laws No. 11.161/2005 and No. 13.415/2017. Therefore, this discussion addresses key concepts for the foundation of Integrated Secondary Education, associating them with Decolonial Pedagogy according to the BNCC, as

NOTAS DE AUTOR

- 1 Doutor em Linguística, com Estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) *Campus Maceió/AL* - Brasil. E-mail: ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br.
- 2 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) *Campus Santana do Ipanema/AL* - Brasil. E-mail: gustavo.correia@ifal.edu.br.

these concepts represent a praxis based on the creation and construction of social, political, cultural conditions of non-hegemonic thought. The analysis reveals the erasure process that, despite the work carried out by the *Fica Espanhol* Movement and by the Spanish Teachers Associations and by law No. 3.849/19, this language has been suffering since the repeal of Law No. 11.161/2005 by Law No. 13.415/2017, called the Secondary Education Reform Law; otherwise, there is no mention of teaching Spanish at the BNCC.

KEYWORDS: High School Education integrated, Decoloniality, Technical and Vocational Education and Training, BNCC, Spanish Language.

RESUMEN:

Este texto resulta de discusiones promocionadas en la asignatura Bases Conceptuales para la Educación Profesional y Tecnológica. La metodología tiene características de revisión bibliográfica, en que, el aporte teórico es la discusión sobre la Enseñanza Secundaria Integrada en la *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC, además de documentos que reglamentan esta modalidad de enseñanza en Brasil, con atención especial a aquellos que tratan sobre la enseñanza de lenguas adicionales, sobre todo, el español: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - OCEM, Leyes n. 11.161/2005 y n. 13.415/2017. Por lo tanto, este texto aborda conceptos-claves para la fundamentación de la enseñanza secundaria integrada, asociados a la Pedagogía Decolonial a la luz de la BNCC, puesto que, esas concepciones representan una praxis basada en la creación y construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales de pensamiento no-hegemónico. El análisis revela el proceso de supresión que, a pesar del trabajo realizado por el movimiento *Fica Espanhol* y las Asociaciones de Profesores y por el Proyecto de Ley n. 3.849/19, la citada lengua sufrió desde la derogación de la Ley n.11.161/2005 por Ley n. 13.415/2017 denominada Ley de Reforma de la Educación Secundaria; aparte de eso, no se mencionó, en la BNCC, la enseñanza de lengua española.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Integrada Secundaria, Decolonialidad, Educación Profesional y Tecnológica, BNCC, Lengua Española.

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos que, antes de mais nada, faz-se necessário apresentar um percurso histórico da criação e desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, visto que essa instituição nem sempre teve a configuração que nos é apresentada atualmente. Para isso, utilizaremos do texto “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica” como aporte teórico inicial para a discussão realizada nas seções seguintes. Justificamos este itinerário histórico pelo fato de que

[...] recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da rede federal de educação profissional e tecnológica é fundamental quando se busca a afinidade entre política de educação profissional e política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. (BRASIL, 2010, p. 7).

Durante o governo Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, foi criado o conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices cuja necessidade era a de “prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência” (BRASIL, 2010, p. 11). Entre os objetivos dessas escolas estavam: a qualificação da mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias. Tais escolas ofereciam “[...] uma educação que visava formar exclusivamente para o trabalho como prática econômica vigente nas sociedades capitalistas” (BRASIL, 2010, p. 11). É por esta razão que Moura, Garcia e Ramos (2007) afirmam que

[...] a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 10).

Entre os anos 1935 e 1945, a economia brasileira passou de agroexportadora para industrial. Nesse mesmo período, as escolas públicas passaram a atender aos interesses do capital industrial, acompanhando, assim, o modelo de economia vigente. Ainda de acordo com esses mesmos autores,

Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos-Lei para normatizar a educação nacional. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 11).

Segundo o texto “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes”, publicado em 2010, o objetivo das escolas durante esses dez anos se restringiu a qualificar a mão de obra. Nesse sentido, tal qualificação, num período em que a economia estava pautada na industrialização, ao tempo em que promovia o crescimento econômico, também excluía sujeitos que, até então, exerciam atividades mais manuais.

Entre as décadas de 1940 e 1960, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a oferecer formação profissional em nível secundário. Entre 1964 e 1985, período concomitante à ditadura empresarial-militar¹ brasileira, houve um endividamento externo e no ano de 1971 surgiu o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), cujo objetivo foi manter o alto nível do Produto Interno Bruto – PIB, combater a inflação, equilibrar a balança comercial e melhorar a distribuição de renda (BRASIL, 2010, p. 11). Mais uma vez, a economia (além das diferentes concepções de mundo, cultura vigente e configurações de campo político) influencia na educação, ou seja, o mesmo PNDE continha programas específicos; com isso, foram implantados cursos técnicos nas áreas afins. A década de 70 do século XX é marcada por um contexto de grandes mudanças na Educação Profissional, conforme demonstrado no Quadro 1.

QUADRO 1.
Contexto da Educação Profissional na década de 70

Ano	Acontecimento
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB transforma todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional (Lei n.º 5.692/71)
1971	O aumento expressivamente do número de matrículas nas Escolas Técnicas Federais.
1978	Três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Fonte: Autores

Entre as décadas de 80 e 90 do século XX, o Brasil foi marcado por um grande descontrole da economia e essa situação contrariou as expectativas da década de 70 de formar técnicos em larga escala. A economia mundial se modificou e, juntamente, com ela as instituições federais de educação profissional e tecnológica também ensaiavam mudanças, conforme assinalam Moura, Garcia e Ramos (2007, p. 15), ao afirmarem que “a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990 [...] ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei n.º 9.394/1996.”

No ano seguinte, em 1997, ocorreu a Reforma da Educação Profissional (Decreto n.º 2.208/97). Dessa forma, “o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas” (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 19). Essa reforma foi implantada dentro da ideia de *estado mínimo*. Em 1999, a fim de retomar o processo de transformações das Escolas Técnicas, iniciado em 1978, foi retomado com a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep): o governo brasileiro contraiu um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em atendimento a uma política neoliberal.

A essa altura, já não havia mais um ensino integrado, visto que o Decreto n.º 2.208/97 previa, entre outros pontos, regulamentar a separação desse nível de ensino na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. No entanto, em 2004, entra em vigor o Decreto n.º 5.154/04, cuja função é retirar as restrições previstas no decreto anterior, conforme explicitam Moura, Garcia e Ramos:

[...] esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 24).

Ainda em 2004, a Rede Federal de Educação Tecnológica é autorizada a criar cursos em todos os níveis de Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT. Se anteriormente a formação nessa modalidade de educação estava voltada exclusivamente ao desenvolvimento econômico, no que concerne a atender às demandas do capital, desde então, em consonância com o projeto de governo vigente à época, o foco se volta à qualidade social. Assim,

[...] essas instituições passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. (BRASIL, 2010, p. 14).

Um dos objetivos dos institutos federais é o de promover melhorias na vida da população que vive em seu entorno, além de proporcionar uma educação de caráter emancipatório. Na segunda fase de expansão, intitulada “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, ocorrida entre 2007 e 2010, a meta era que fossem construídos 150 novos *campi*, totalizando a criação de 180 mil vagas. Na terceira fase (2011 a 2014), ocorrida durante o governo de Dilma Rousseff, foram finalizados 208 *campi*. Assim, a Rede Federal contava com 562 unidades no país. Em 2019, já eram mais de 661 unidades em atividade. No Quadro 2 está demonstrada a quantidade de institutos e sua distribuição por municípios até o ano de 2019.

QUADRO 2.
Quantitativo de Institutos por municípios em 2019

Período	Quantidade de IF (<i>campi</i>)	Quantidade de municípios atendidos
1909 - 2002	140	119
2003 - 2010	356	321
2011 - 2014	578	511
2015 - 2016	644	568
2016 - 2019	661	654

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020)

Dessa maneira, em 2019, a Rede Federal estava composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, têm-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Os dados dispostos no Quadro 2 indicam que, sobretudo a partir de 2003, ocorreu uma significativa expansão na Rede. Compreende-se que tal expansão é concebida como um aspecto de extrema relevância, principalmente, atrelada à concepção adotada na própria Rede, no que concerne à importância da adoção de uma perspectiva crítico-emancipatória, pois, a partir da educação, é possível emancipar o ser humano e, com

efeito, reduzir as desigualdades sociais impactantes e presentes em território brasileiro, o que, logo, oportuniza condições ao exercício de suas cidadanias plenas.

2 METODOLOGIA

Partindo dessas premissas atreladas à conceptualização e às diretrizes que permeiam a Rede Federal de Ensino, na modalidade da EPT, ressaltamos que este texto se caracteriza como um estudo qualitativo cuja metodologia utilizada se centra numa abordagem que visa ao método de levantamento bibliográfico e também à análise documental. Dessa maneira, dispomos das contribuições de autores/as que se prestam a discutir questões relacionadas à BNCC (BRASIL, 2018; BRANCO *et al.*, 2019; GONÇALVES; MARCHESAN, 2017); ao Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012); e à Pedagogia Decolonial (CANDAU, 2010, 2012, 2016; MATOS, 2020; MIGNOLO, 2005; OLIVEIRA, 2012, 2016; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2005), além daqueles/as que tratam do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, neste caso, a Língua Espanhola (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016; DAHER; SANT'ANNA, 2016; KANASHIRO; MIRANDA, 2020; PARAQUETT, 2006).

Partindo dessa breve contextualização, concebemos a presente discussão estruturada em 4 tópicos, que se amalgamam entre si, além da Introdução e das Considerações Finais, que, nesse caso, não têm, nem ao longe, a pretensão de esgotar a presente discussão, uma vez que ela está em curso no desenvolvimento de uma investigação mais ampla no contexto do ProfEPT/Ifal. Seguidamente, dedicar-nos-emos a tratar acerca das concepções de ensino médio integrado.

3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA PARA TODOS E TODAS

Inicialmente, trataremos a respeito de questões inerentes ao Ensino Médio Integrado no sentido de apresentar uma definição. Para tanto, a nossa fundamentação parte de textos como: “Concepção do Ensino Médio Integrado” de Ramos (2008) e do Documento-Base do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (2007). Em seguida, realizaremos uma análise teórica sobre a formação omnilateral e a politécnica com base, principalmente, nas contribuições de Moura (2013).

Em uma rápida pesquisa nos dicionários *on-line*, podemos encontrar significados diversos para a palavra *integrar*. Estes vão desde sua etimologia, do latim *integrare*, até a uma perspectiva semântica: passar a fazer parte de um grupo ou coletividade; sentir-se parte de alguma coisa. No que concerne à educação integrada, Ciavatta (2012) afirma que o que se busca com a formação integrada ou o ensino médio integrado ao ensino técnico é: “[...] que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Em consonância com Ramos (2008), Sant’ana, Lemos e Silva (2018) asseveram que:

Pedagogicamente, a integração é compreendida a partir de vários sentidos e/ou características. É necessário entendê-la pelo seu caráter filosófico, o qual se baseia na reunião das diversas estruturas da vida no processo de formação humana. É interligado ao conceito de omnilateralidade, que tem como foco a formação integral dos indivíduos, com base na associação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo. (SANT’ANA; LEMOS; SILVA, 2018, p. 72).

Para Ramos (2008, p. 3), este é o 1.º sentido da integração: a formação omnilateral baseada na associação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, conforme vimos em Sant’ana, Lemos e Silva (2008).

Para Ramos (2008), o trabalho é tratado em seu sentido ontológico, visto que este é um processo que faz parte da formação humana, não apenas pelo fato econômico, mas também porque o trabalho produz liberdade.

Nesse sentido, Ciavatta (2012), em consonância com Sant'ana, Lemos e Silva (2018), assegura que:

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Desse modo, compreendemos que a formação integrada visa a valorizar o ser humano em todos os seus aspectos. Não é uma formação que prepara apenas para o trabalho no sentido de emprego, alienado sob o capital. Já que o homem é diferente dos animais, posto que estes vêm regulados para natureza e, por essa razão, não projetam sua existência e, muito menos, modificam-na: os animais se adaptam e respondem instintivamente ao meio. Por outro lado, os seres humanos criam e recriam, mediante o trabalho, a sua própria existência (FRIGOTTO, 2012, p. 58). Destarte, a formação integrada, ainda nas palavras de Frigotto, “[...] se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre.” (FRIGOTTO, 2009, p. 189)

A ciência tem a sua gênese a partir dos conhecimentos produzidos pela sociedade por meio do trabalho. A partir dela, o homem explica a realidade e intervém sobre esta. Logo, percebemos que há uma relação entre trabalho e ciência, considerando-se que as ações do ser humano resultam na produção de conhecimentos e isso se dá a partir do trabalho. Outra dimensão crucial à promoção de uma formação omnilateral é a cultura, que compreende os valores éticos, morais, simbólicos e as normas que regulam e orientam os processos formativos e produtivos do grupo social.

Conceber a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura é compreender o trabalho enquanto princípio educativo. Assim, somos levados à compreensão de que o ser humano é o produtor de sua realidade e que cabe a ele apropriar-se dela e modificá-la. Então, o trabalho como princípio educativo é compreendido por Ramos (2008) como “Uma prática que visa a proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.” (RAMOS, 2008, p. 45).

Desse ponto de vista, busca-se construir uma sociedade emancipadora em que o trabalho seja visto como elemento primordial para a concretização das necessidades humanas e sociais. De acordo com Ramos (2008), o projeto unitário de ensino médio se fundamenta na educação como prática social e compreende o trabalho em seu duplo sentido: ontológico e histórico. Em que o primeiro vem a ser a forma pela qual o homem produz sua existência em relação com a natureza e com os outros homens resultando na produção do conhecimento. Já o segundo sentido diz respeito a como o sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado como categoria econômica baseada em conhecimentos existentes. Conforme assevera Marx (1983),

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural ponto ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149).

No que tange à escola unitária, Manacorda (2007), citado por Moura (2013), afirma que esta vai ao encontro da formação humana integral e é o lugar onde ela deverá ocorrer. Gramsci defende que a escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, a uma criação intelectual e prática, e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

A respeito da última etapa da Escola Unitária, que equivale ao ensino médio brasileiro, Gramsci afirma que a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criarem os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (GRAMSCI, 1982, p. 65).

Cabe ressaltar que, assim como Marx e Engels, à sua época, se referiam à politécnica como algo futuro; Gramsci também trata da escola unitária como uma prática educacional a ser desenvolvida no futuro. Além disso, os autores ressaltam que as condições vigentes à época impediam a plena materialização da politécnica. Tal qual percebemos no Brasil atual.

Para fins de ponderação, segundo Moura, a mudança para a escola unitária para todos não ocorrerá sem uma fase de transição. Ao contrário, tal fase é inevitável e durante esse período coexistirão distintas escolas, dentre elas as técnicas, nas quais está o germe do ensino, que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX, 1983).

O principal obstáculo para essa perspectiva formativa (politécnica e omnilateralidade) é de cunho político. O Estado brasileiro não investe para que isso ocorra, ou seja, não há interesse, pois esse tipo de formação não atende aos interesses do capital, ficando à população o papel de fiscalizadora e cobradora de seus direitos, a saber, o desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física, prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas etc. Somente assim é que compreendemos que se poderá dar início à travessia de uma educação fragmentada, que forma para apenas servir ao capital, a uma educação, de fato, crítico-emancipatória e, portanto, cidadã.

Cabe ressaltar que o caminho para esse processo de deslocamento somente poderá ser construído a partir de disputas políticas em meio às contradições do sistema capitalista. Romper essa dualidade estrutural na educação não é uma decisão exclusiva da educação, mas, sim, da sociedade em sua integralidade. É necessário atuar dentro dessas contradições e superar o modo de produção vigente e proporcionar uma educação de qualidade para todos e todas.

4 A BNCC E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DO APAGAMENTO À RESISTÊNCIA DO IDIOMA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: DAS IMPLANTAÇÕES E RETIRADAS DA LÍNGUA ESPANHOLA DO CURRÍCULO

Segundo Gonçalves e Marchesan (2017, p. 437), o percurso histórico do ensino das línguas estrangeiras no Brasil é marcado por períodos de grandes discussões, alguns avanços em termos de oferta e implementação, mas também de retrocessos e silenciamentos. No que diz respeito à Língua Espanhola, essa discussão passou a ganhar espaço apenas nos últimos anos.

Para iniciar esta discussão, antes de tudo, é preciso que abordemos as inclusões e exclusões da Língua Espanhola nos currículos das instituições escolares brasileiras. Certamente, há de se esclarecer que, dado o sucinto espaço para promoção da presente discussão, não pretendemos trazer, de maneira detalhada, os 26 projetos de lei que, entre 1958 e 2007, tentaram criar uma lei para que o Espanhol fosse uma das línguas ensinadas nas escolas brasileiras. No entanto, o Quadro 3, com base em Rodrigues (2016, p. 33-34), cumpre o papel de deixar demonstrados, de maneira efetiva, os 19 PLs (entre os 26), apresentados à Câmara dos Deputados ao longo desses anos para que, a partir disso, passemos ao ano de 2005.

QUADRO 3.

Projetos de lei para a inclusão da Língua Espanhola no sistema educativo brasileiro

	Nº do PL	Data de Apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do Último Trâmite
1	4606	15/10/1953	Poder Executivo	5/4/1971, arquivado.
Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.				
2	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva/PP (RJ)	2/3/1979, arquivado.
Ementa: Inclui, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.				
3	6547	13/08/1982	Dep. Airton Soares/PT (SP)	2/2/1983, arquivado.
Ementa: Modifica a redação do caput do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
4	396	12/4/1983	Dep. Antonio Pontes/PDS (AP)	15/9/1985, arquivado.
Ementa: Altera a redação do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
5	447	12/04/1983	Dep. Francisco Dias/PMDB (SP)	1/2/1987, arquivado.
Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.				
6	867	5/5/1983	Dep. Israel Dias Novaes/ PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado.
Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.				
7	2150	27/04/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho/PTB (MT)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 258/88 (LDB).
8	2195	28/4/1989	Dep. Tadeu França/PDT (PR)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus. Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.				
9	3811	10/10/1989	Dep. Antônio Carlos Konder/PDS (SC)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB).
10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino/PDS (AC)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.				
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal/PDT (RS)	11/11/1993, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências. A proposição menciona "uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória" para o primeiro e o segundo graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul - RS, SC, PR e MS - "deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas".				
12	3998	8/7/1993	Dep. Jones Santos Neves/PL (ES)	2/2/1995, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências. Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.				
13	4004	9/7/1993	Poder Executivo	10/3/2006, arquivado.
Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
14	425	4/5/1995	Dep. Franco Montoro/PSDB (SP)	24/05/1995, apensado ao PL 4004/93
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.				
15	594	8/6/1995	Dep. Rita Carnata/PMDB (ES)	25/8/1995, apensado.
Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos/ PC do B (DF)	29/11/1995, devolvido.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de espanhol nas escolas de segundo grau.				
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira/PSDB (PI)	Transformado em NJ.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.				
18	4621	9/5/2001	Dep. Enio Bacci/PDT (RS)	27/12/2002, arquivado.
Ementa: Determina a instalação de cursos de informática e de língua estrangeira, gratuitos, e dá outras providências.				
19	667	9/4/2007	Dep. Manoel Junior/PSB (PB)	4/10/2007, arquivado.
Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências.				

Fonte: Rodrigues (2016, p. 33)

Nas palavras de Rodrigues (2016, p. 35),

[...] os projetos 447/1983, 2195/1989 e 3811/1989 (respectivamente de número 5, 8 e 9 no QUADRO) versam sobre o que poderíamos chamar de “pluralidade” na oferta das línguas estrangeiras a serem ensinadas nas escolas do país: os dois primeiros incorporam várias línguas às opções a serem oferecidas, como italiano, alemão, francês e inglês, além de espanhol; já o último, ao referir-se especificamente à realidade da região sul do país, exclui o francês e o inglês e propõe a inclusão do espanhol, em razão do contato fronteiriço, e do italiano e do alemão, por serem línguas de imigração com forte presença naquela região. (RODRIGUES, 2016, p. 35).

Por outro lado, de acordo com Paraquett (2006, p. 123-130), é no Estado do Rio de Janeiro que ocorrem as ações iniciais para a institucionalização do Espanhol como língua adicional (doravante E/LA). Ainda de acordo com a autora, é longo o caminho percorrido entre os reconhecimentos e desprestígios da oferta do E/LA em território nacional. No Brasil, os incentivos para a efetivação e o reconhecimento do ensino de Espanhol como língua adicional ocorreram pela influência das mudanças na economia e pelo Tratado do Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Nessa época, em 2005, houve o aumento da oferta da Língua Espanhola em centros de idiomas e a implantação do idioma nas escolas regulares para os discentes da educação básica. Vale ressaltar que a maioria das escolas que ofertaram a Língua Espanhola nessa época eram escolas privadas. De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007, p. 10), houve influência direta do Mercosul na implantação da Lei n.º 11.161 (revogada com a atual Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), sancionada em 5 de agosto de 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que fez obrigatória a oferta da Língua Espanhola, a partir do ano de 2010, em horário regular, nas escolas públicas e privadas de ensino médio em todo o território nacional.

A mesma Lei também fez com que fosse facultativa, ou seja, opcional, a inclusão da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Fundamental II. Um ano após a promulgação da Lei n.º 11.161, conhecida como “lei do espanhol”, o Ministério da Educação precisou traçar as normas para nortear o trabalho que seria desenvolvido, assim, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, com um capítulo dedicado às “línguas estrangeiras” e uma seção intitulada “conhecimentos em espanhol”. Nas palavras de Daher e Sant’Anna (2016, p. 76), esse documento passou a ser um marco na história do ensino da Língua Espanhola na educação básica brasileira, visto que

[...] destaca o papel da língua estrangeira na educação dos alunos-cidadãos: privilegiar o contato cultural e a formação de um usuário crítico do idioma, que possa transitar e interagir em diferentes contextos, de forma autônoma e produtiva; contribuir para a formação de um ser humano mais autônomo e crítico, para a construção da cidadania e para a (re)construção da própria identidade. (DAHER; SANT’ANNA, 2016, p.76).

No que se refere, ainda, ao espanhol, Daher e Sant’Anna (2016, p. 76) asseveram que as supracitadas Orientações indicam que o trabalho com o idioma em tela deve seguir uma proposta ampla de educação, no sentido de valorizar a heterogeneidade e a pluralidade da língua com o objetivo de desenvolver uma competência comunicativo-intercultural que permita ao estudante o contato com o outro e a reflexão sobre as diferenças culturais.

É este o ponto em que as ideias presentes na OCEM convergem com a reflexão que propomos acerca de uma pedagogia decolonial: as orientações trazem reflexões acerca do papel educativo do E/LA, sobre a heterogeneidade do supracitado idioma e dos objetivos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem. A respeito da heterogeneidade, as OCEM destacam a necessidade de substituir o discurso hegemônico pela pluralidade linguística e cultural do universo hispanofalante, ensejando uma reflexão mais ampla. (BRASIL, 2006, p. 134). Considerando, assim, que o papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2006, p. 133).

Nesse ínterim, após a revogação da Lei n.º 11.161 pela atual Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, as contribuições presentes nas OCEM, no que tange à Língua Espanhola, sofrem um apagamento sem precedentes.

5 BNCC E LÍNGUA ESPANHOLA: DISCUSSÕES RELATIVAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Branco *et al.* (2019, p. 156), a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular não é recente. Essa ideia já estava prevista na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996. Na terceira e última versão da BNCC, documento de 2018, encontram-se os textos que dizem respeito à Educação Básica e ao Ensino Médio.

Inúmeras críticas vêm sendo feitas desde a elaboração do documento, uma vez que instituições como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), entre outras tiveram presença marcante nos debates estabelecidos enquanto que os educadores participaram de maneira insuficiente. Quais os interesses por trás disso?

A BNCC traz uma discussão pautada no ensino baseado no desenvolvimento de competências² e habilidades em torno do desenvolvimento de dez competências cujo objetivo propagado é o de formar sujeitos competentes e com as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, Saviani (2013), citado por Branco *et al.* (2019, p. 160), assevera que:

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, busca-se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências, relacionadas a determinadas situações. Em ambos os casos, o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos. (BRANCO *et al.*, 2019, p. 160).

Uma educação pautada na formação exclusivamente voltada ao mercado de trabalho não visa a formar sujeitos críticos e autônomos: ao mercado não interessa este tipo de trabalhador. Segundo Gonçalves e Bonfim (2017, p. 9), “é inútil esperar resultados melhores dentro de um modo de ensino basicamente reprodutor, por meio do qual os educandos interagem com conteúdo de baixo teor crítico. Essa abordagem por si só suprime grande parte das possibilidades de transformações significativas na sociedade.”

Os malefícios resultantes da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017 não atingem exclusivamente os estudantes, mas também os docentes, pois, além do exposto, os currículos dos cursos de licenciatura terão como referência a BNCC. Ademais, ocorre também a precarização do trabalho docente com a regulamentação do “notório saber”, o que permitiria, por exemplo, que um médico, dado seu conhecimento adquirido para exercer a profissão, ministrasse aulas de Biologia ou Química, por exemplo, sem ter o conhecimento didático para tal. Isso colabora indiscutivelmente para a desvalorização docente.

A Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, em consonância com a BNCC, surgiu com o objetivo de estabelecer mudanças no Ensino Médio. Entre as reformas promovidas por esta lei pode-se destacar a revogação da Lei n.º 11.161/2005, conhecida como “Lei do Espanhol”, que previa e regulamentava o ensino de Língua Espanhola em todo o território nacional. De acordo com Gonçalves e Bonfim (2017, p. 6),

O princípio constitucional de integração dos povos latino-americanos foi simplesmente desprezado, sendo trazido em seu lugar, uma ênfase ainda maior ao ensino da língua inglesa, tratando-a com caráter de obrigatoriedade no ensino médio e dispondo a faculdade da inclusão da língua estrangeira de forma marginal. (GONÇALVES; BONFIM, 2017, p. 6).

A língua é um objeto complexo, que se configura não somente em um objeto de conhecimento intelectual, mas também no objeto de uma prática sociocultural e discursiva. Prática essa também complexa, visto que se trata de expressão, que solicita ao sujeito sua maneira de relacionar-se com os outros e com o mundo, além de ser uma prática corporal, pois utiliza-se do aparelho fonador. Dessa forma, a aprendizagem de um idioma envolve três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva. Estas, por sua vez, nem sempre colaboram e tampouco convivem em harmonia, tornando a aprendizagem de outro idioma uma atividade tão delicada (REVUZ, 1998 *apud* KANASHIRO; MIRANDA, 2020, p. 293).

Diferentemente das OCEM e da Lei n.º 11.161/2005, que têm um caráter orientador e valorizam o plurilinguismo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Lei n.º 13.415/2017 apresentam um cunho normativo e indicam como obrigatório apenas o ensino da língua inglesa (KANASHIRO; MIRANDA, 2020, p. 290). Nesse tocante, os últimos dois documentos reafirmam uma proposta de ensino monolinguista em território nacional.

É incontestável o processo de apagamento que o ensino de Língua Espanhola vem sofrendo desde a revogação da Lei n.º 11.161/2005 pela Lei n.º 13.415/2017, conforme já indicamos, denominada Lei da Reforma do Ensino Médio.

6 PEDAGOGIA DECOLONIAL E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Durante o III Congresso Internacional de Latinoamericanistas, realizado em 2002 na cidade de Amsterdã, o antropólogo colombiano Arturo Escobar apresentou um trabalho em que referenciava o grupo de pesquisa “*Modernidade/colonialidade*”. Esse grupo está formado por diversos intelectuais predominantemente latino-americanos e suas contribuições dialogam, entre outras áreas, com a educação. E este é o diálogo que nos interessa neste momento. Para tanto, trataremos de trazer a concepção de educação decolonial presente nas discussões feitas por estes/estas estudiosos/as. O postulado principal do grupo é o seguinte: “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Assim, modernidade e colonialidade são indissociáveis.

Em função da colonialidade, a Europa pôde produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA, 2016). No que diz respeito à colonialidade e ao colonialismo, Maldonado Torres (2007) os diferencia da seguinte forma:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Ainda, de acordo com Maldonado Torres (2007), o colonialismo vem antes da colonialidade. No entanto, esta sobrevive ao colonialismo se mantendo viva nos textos didáticos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos (MALDONADO-TORRES, 2007). Tomaremos como exemplo o ensino de História na escola. Qual é a História contada na maioria dos livros didáticos? Aquela que glorifica o colonizador e apaga os povos indígenas e os negros. Conforme evidencia Oliveira (2012),

a História escolar foi/é, em grande parte, ensinada nos princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão e heteronormativo europeu. Fazemos um ensino de história que invisibiliza os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses, ribeirinhos, etc. (OLIVEIRA, 2012, p. 54).

Quando trazemos a mesma questão para o ensino de Língua Espanhola, percebemos que o problema é basicamente o mesmo: os saberes que concernem a noção de raça e etnia estão demasiadamente enraizados na construção dos povos hispânicos. Dessa forma,

[...] a sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características da América Latina – e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, comportamentos discriminatórios precisam deixar de ocorrer tanto dentro da escola quanto fora dela. (MATOS, 2020, p. 124).

É necessário que construamos um processo de educação linguística que seja efetivado a partir do Sul e para o Sul, promovendo novas epistemologias e contemplando vozes outras, as dos povos subalternizados (MATOS, 2019, p. 101), visto que, para Moita Lopes (2006, p. 31), “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”. É dentro desta perspectiva que trazemos a esta discussão os estudos concernentes à pedagogia decolonial.

Para Matos (2019), “promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas.” (MATOS, 2019, p. 106). É urgente que, enquanto docentes, repensemos nossas práticas sobre o que ensinar. Não podemos invisibilizar as práticas de racismo, transfobia, gordofobia, homofobia. É preciso ir além do que o currículo propõe e trazer esses temas para a escola para que construamos uma sociedade decolonial no sentido de produzir pedagogias outras além da que está vigente e que isso resulte em novas formas de pensar. Já não cabe mais um programa escolar que homogeneíze as vivências humanas (e que, em muito, já o faz, ora sutilmente ora explicitamente).

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que se apresenta e aquela a que visamos usufruir quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, alia-se à construção de uma sociedade justa e integradora. (RAMOS, 2008, p. 2).

É nesse ponto em que convergem as ideias presentes na presente discussão sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a Decolonialidade. Visto que, a pedagogia decolonial [...] trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 38). Em outras palavras,

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (WALSH, 2005, p. 24).

É necessário vislumbrar uma educação que evidencie a luta dos povos que são menosprezados simplesmente por sua existência: pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc. Faz-se imprescindível a construção de um conhecimento do Sul e para o Sul e quando falamos Sul não estamos nos referindo à região Sul do país e sim um “Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados.” (MATOS, 2019, p. 103).

7 ADÁGIO PARA NÃO CONCLUIR

Sabemos que a Educação Profissional neste país tem sua gênese a partir do assistencialismo. Durante o século XIX, o objetivo era o ensino das primeiras letras e o ensino de profissões para crianças pobres que estavam “à margem” da sociedade vigente, ou seja, era um meio de contenção social. Já no século seguinte, a formação visava, exclusivamente, à preparação de operários para o exercício profissional.

Com a criação dos Institutos Federais, em 2008, um dos pilares é a melhoria na vida da população que vive em seu entorno e, até mesmo, promover uma educação de caráter emancipatório e libertador. Compreendemos que ainda estamos distantes dessa formação omnilateral e libertadora, ela é germinal. Principalmente aqui no Brasil em que os danos do capitalismo parecem ser maiores que nas outras partes do mundo. Como propiciar uma formação omnilateral em um país em que crianças de 5 anos precisam trabalhar para prover seu próprio sustento ou complementar renda familiar?

Para essa indagação ainda não dispomos de resposta, se é que a teremos de forma precisa, dado que o alcance de sua resposta demanda um trabalho constante e pormenorizado investigativo, nos vários campos do conhecimento – sobretudo, nas Humanidades – sobre os tipos de relação estabelecidos em cenário brasileiro, além de uma inter-relação com processos pelos quais passaram países com características semelhantes ao Brasil quando às colonizações. No entanto, conforme vemos em Marx, essa formação omnilateral só será alcançada quando o proletariado for elevado à classe dominante. Pois, esbarramos em diversas pedras neste caminho, entre elas está a falta de interesse político em promover esse tipo de formação, já que esta não atende à demanda do capital. Noutros termos, a formação para o mercado de trabalho – o que entendemos ser aversa a uma ideologia voltada à preparação para o mundo do trabalho, já que esta, embora esteja, em alguma medida, imbricada com os arranjos produtivos, não a faz de modo acrítico e não propositivo, uma vez que o seu propósito é de modificar, entre tantos aspectos, a dualidade estabelecida entre trabalho manual e intelectual, proporcionando, assim, uma distribuição mais equânime de renda, bem como socioeducacionalmente na esteira da cidadania.

Para Moura (2013), “[...] romper essa dualidade estrutural da educação escolar completamente não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente.” (MOURA, 2013, p. 719). Em outras palavras, é necessário atuar nas falhas do capital para, a partir disso, produzir o rompimento da dualidade educacional.

É pouco possível romper com as dualidades educacionais em um país que não promove uma educação que favoreça ao plurilinguismo, à interculturalidade e ao respeito à diversidade considerando o fato de que a nova BNCC, documento do Governo Federal, que regula a Educação Básica, reforça em seu texto o apagamento da Língua Espanhola do currículo das escolas brasileiras quando privilegia e considera obrigatória apenas uma língua adicional³. Nos Institutos Federais e em outros estabelecimentos de ensino, apesar do que prevê a BNCC, a Língua Espanhola ainda é ofertada.

Embora se tenha a necessária consciência de que, independentemente de existir uma legislação que regulamente a oferta de determinada língua, isso não é suficiente para que se garantam políticas linguísticas que viabilizem o que foi expresso em textos reguladores (RODRIGUES, 2016), por meio dos quais se façam cumprir o que está disposto na Lei n.º 9.394/1996 (LDB), cujo Art. 35-A parágrafo 4º afirma que “[...] os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. A partir de sua leitura compreende-se que o espanhol é um componente curricular previsto no sistema educacional brasileiro, segundo os documentos legais citados, como de fato ele já se apresenta como componente curricular em diversos estados da federação (aproximadamente 75% deles optaram por manter o Espanhol ao implementar a BNCC) e municípios brasileiros.

No que concerne à decolonialidade, esta pode ser uma ferramenta utilizada para combater esse modelo de educação fabril vigente no Brasil. Uma educação que homogeneíza, que não leva em consideração a subjetividade dos/das estudantes: faz-se necessário, a partir de algumas poucas dessas proposições, trazer à sala de aula os saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses e ribeirinhos. É preciso discutir sobre homofobia, gordofobia, racismo, sexismo, transfobia e tantos outros tipos de intolerância. É urgente uma formação omnilateral e decolonial. É, com esse mote discursivo, que temos promovido discussões atinentes ao Ensino de Língua Espanhola, no âmbito do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologias de Alagoas (Ifal), que possibilitem repensar as práticas de ensino numa perspectiva decolonial, bem como as forças contrárias ao ensino de Língua Espanhola no Brasil e a que/quem se presta o seu “apagamento”/ “silenciamento”.

REFERÊNCIAS

- BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol”**: (2005 a 2015). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016.
- BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates Em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CANAU, V. M. F. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 18, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- CANAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.
- DAHER, D. C.; SANT’ANNA, V. L. A. O espanhol nas OCEM. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da “Lei do Espanhol”**: (2005 a 2015). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016. p. 77-81.
- DREIFUSS, R. A. 1964: A conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9vgvFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- GONÇALVES, R. O.; BONFIM, V. S. **Jornadas Bolivarianas**. 12. ed. Florianópolis, 2017. Disponível em <https://ie-la.ufsc.br/jornadas-bolivarianas/xiii-edicao/anais-da-xiii-edicao-das-jornadas-bolivarianas/jornadas-10>. Acesso em: 24 nov. 2021.

- GONÇALVES, A. I.; MARCHESAN, M. T. N. Interação e Língua Espanhola Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 436-454, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15469>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KANASHIRO, D. S. K.; MIRANDA, A. K. P. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 22, n. 50, p. 289-308, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5480>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.
- MATOS, D. C. S. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar SUEar**, v. 2, n. 2, Edição Especial Dossiê SUEar, set. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/suear/article/view/4154>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- MATOS, D. C. V. S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 27, n. 46, p. 116-134, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problemática dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.
- MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Nueva América**, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

- PARQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços Linguísticos: Resistências e expansões**. Salvador: UFBA, 2006. p. 115-146.
- RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Fotocópia.
- RODRIGUES, F. C. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei n.º 11.161/2005. *In*: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da “Lei do Espanhol”: (2005 a 2015)**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016. p. 31-46.
- SANT’ANA, W. P.; LEMOS, G. C.; SILVA, H. B. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. *Tecnia*, v. 3, n. 1, p. 66-87, 2018. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/124>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- WALSH, C. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

NOTAS

- ¹ Caracterização feita por Dreifuss (1981) em oposição ao termo civil-militar.
- ² A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).
- ³ Compreendemos e utilizamos o termo língua adicional, em vez de estrangeira ou segunda língua, pelo fato de que a palavra estrangeira carrega um caráter excludente. Além disso, o termo língua adicional, de acordo com Leffa (2014), traz perspectivas no sentido de que não discrimina o contexto geográfico, as características individuais do estudante e também porque, ao aprender outro idioma, ele deixa de ser estrangeiro a nós.

INFORMACIÓN ADICIONAL

COMO CITAR (ABNT): CAVALCANTI, R. J. S.; SANTOS, G. C. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 24, n. 2, p. 350-370, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p350-370>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16525>.

COMO CITAR (APA): Cavalcanti, R. J. S., & Santos, G. C. (2022). O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, 24(2), 350-370. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p350-370>.