
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E DECOLONIALIDADE: UMA POSSÍVEL DISCUSSÃO COM BASE NA BNCC

*ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL AND DECOLONIALITY: A
POSSIBLE DISCUSSION BASED ON THE BNCC*

Marilice Zavagli Marson¹

RESUMO

Este artigo discute o ensino de língua inglesa no Brasil pela perspectiva decolonial por meio da análise do componente curricular língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Baseia-se em Quijano (2009), Walsh (2018), entre outros, dialogando com o texto final do documento. As perguntas de pesquisa são: 1) qual a justificativa da BNCC para ser o inglês a única língua estrangeira obrigatória? e 2) como é possível ressignificar o componente LI da BNCC decolonialmente? Por análise documental, pela perspectiva, a BNCC apoia o ensino do inglês como língua franca, entretanto, enfatiza a colonialidade pela unicidade da língua como obrigatória.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Inglesa. Brasil. BNCC. Decolonialidade.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL AND DECOLONIALITY: A POSSIBLE DISCUSSION BASED ON THE BNCC

ABSTRACT

This article discusses the English language teaching in Brazil from a decolonial perspective through the analysis of the English language curriculum component in the Common National Curricular Base (BNCC). It is based on Quijano (2009), Walsh (2018), among others, dialoguing with the final text of the document. The research questions are: 1) what is the BNCC's justification for English to be the only compulsory foreign language? and 2) how is it possible to resignify the LI component of the BNCC decolonially? Through a documental analysis, from the perspective, BNCC supports the English teaching as a lingua franca, however, it emphasizes coloniality by the uniqueness of the language as compulsory.

KEYWORDS: Teaching. English Language. Brazil. BNCC. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

O interesse para a concretização deste artigo veio da necessidade de se discutir e trazer outras significações para o ensino de língua inglesa (doravante LI) na educação básica brasileira, considerando as normativas de documentos e políticas públicas educacionais, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Universidade Estadual de Londrina – UEL (marilicemarson@gmail.com).

Além disso, faz-se relevante destacar perspectivas que deem maior respaldo ao âmbito educacional, mais especificamente aos envolvidos diretamente com a educação básica e com o ensino de línguas estrangeiras na prática. Por estar em fase de implementação, a BNCC, documento escolhido para este artigo, pode possibilitar a exposição de desafios político-pedagógicos emergentes dessa normativa, e maneiras de lidar com eles, conforme apontam Ramos e Alvarenga (2020, p. 335):

[...] a LI como componente curricular da BNCC integra um documento enunciativo de sentidos que, embora aprovado, continua em disputa e merece ser estudada, tendo em vista que, como objeto de sentido, se inscreve em uma arena na qual discussões e possíveis desdobramentos podem ser produzidos, envolvendo concepções sobre sua função social e objetivos com vistas a um projeto de formação de estudantes da escola básica no contexto do Brasil, principal país do Cone Sul, em termos econômicos e populacionais da América Latina.

Assim, este artigo objetiva discutir sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, no contexto da educação básica, pela perspectiva decolonial, por meio de uma análise dos aspectos do componente curricular LI na BNCC. Para definir o que é a decolonialidade, por meio de leitura e reflexão de estudos de autores seminais, Oliveira (2016, p. 3) explica que:

[...] decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento.

O referencial teórico fundamenta-se em ideais de decolonialidade trazidos por autores como Sousa Santos (2007), Quijano (2009), Walsh (2018) e outros, como, por exemplo, Jordão (2020), Siqueira (2018) e Stein (2020).

Por meio de uma análise documental, pela perspectiva escolhida, o artigo em questão busca guiar-se pelas seguintes perguntas de pesquisa: 1) qual a justificativa da BNCC para ser o inglês a única língua estrangeira obrigatória? e 2) como é possível ressignificar o componente LI da BNCC decolonialmente?

A teoria decolonial foi escolhida para este artigo, uma vez que chama a atenção pelo seu princípio transformador para a consciência do engajamento e da ação, das possibilidades ainda não refletidas, do fornecimento de novas ressignificações, e, por conseguinte, potenciais caminhos ao ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.

As conclusões deste artigo trazem outros questionamentos para pesquisas futuras e indicam a necessidade de transformação e de novos sentidos nesse âmbito.

1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DOS DIREITOS AO PANORAMA HISTÓRICO

A BNCC foi criada com o intuito de definir o que é tido como essencial no processo de aprendizagem de todos os alunos nas modalidades da educação básica, conforme os direitos dos aprendizes previstos no Plano Nacional de Educação (PNE)².

Os princípios que regem a BNCC, segundo o próprio documento (BRASIL, 2017), são éticos, políticos e estéticos, com foco na formação humana integral e na construção de uma sociedade justa, além de inclusiva e democrática, com embasamento no que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)¹.

Ademais, o documento tem como um de seus objetivos principais:

[...] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC engloba os três níveis básicos escolares, a Educação Infantil, a Fundamental e o Ensino Médio. A Base também traz a definição de “competência”, que se concentra na:

[...] 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, 2017, p. 8).

Pelas competências, a BNCC sustenta que a educação deve contribuir para afirmar valores que impulsionem a transformação mais justa e humana da sociedade, além da preservação da natureza. No decorrer de todo o documento, é enfatizada a importância das competências no contexto da educação e da promoção dos valores sociais.

A BNCC estrutura-se por códigos alfanuméricos, criados para identificar as aprendizagens necessárias, além da explicitação de competências a ser desenvolvidas em todo o processo da Educação Básica e em cada etapa específica, de modo a deixar claro os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As áreas do conhecimento abordadas no documento são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza, 4) Ciências Humanas e 5) Ensino Religioso.

O documento passou por um processo de elaboração, desde o ano de 2015 até a sua finalização oficial em 2017, sendo incluída a parte do Ensino Médio em 2018. Oliveira e Dering (2018, p. 3) explicam que:

2 Mais informações sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) disponíveis em: <http://pne.mec.gov.br/>

[...] em junho de 2015, foram definidos os profissionais qualificados para fazerem parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta de Base Nacional Comum Curricular e, no mesmo mês, o Portal BNCC foi lançado. Ainda em 2015, em julho, o texto preliminar da Base foi divulgado. Em setembro do mesmo ano, o portal abriu um espaço para a contribuição pública, que ficou aberta para receber “feedbacks” até dia 15 de dezembro de 2015, porém, posteriormente, o fechamento foi prorrogado para o dia 15 de março de 2016, concluindo a consulta pública da primeira versão. Com objetivo de receber contribuições de professores, alunos, coordenadores e especialistas para ampliar e melhorar o documento, a segunda versão foi lançada em maio de 2016, dando iniciativa aos Seminários Estaduais em todas as 27 unidades federais. Passado o Seminário, a Base foi entregue ao então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em setembro de 2016. No entanto, o documento apresentou algumas preocupações, dentre elas: a linguagem confusa e genérica. Ponderou-se, nesse critério, a necessidade de maior clareza e consistência em seu texto, evitando ambiguidades.

Assim, o processo de elaboração da BNCC demandou muito trabalho, com várias versões advindas de consultas públicas de professores, alunos e especialistas na área. Entretanto, pelo longo tempo de espera e abertura para o recebimento de *feedback*, ocorreram várias manifestações de entidades contrárias à legitimidade do documento, tendo em vista a “maneira autoritária presente desde a formação de agenda, elaboração e aprovação dessa política curricular” (COSTA; SILVA, 2019, p. 16).

Para que o processo se concretizasse, foram necessárias 5 fases, conforme o Quadro 1 apresenta, a partir do *website* do Movimento pela Base.³

Quadro 1 – Linha do tempo da concretização da BNCC

Ano	Fase	Resultado
1988 a 2014	Leis que garantem a BNCC.	O artigo 210 da Constituição prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.
2015	Primeira versão vai para a consulta pública.	O MEC institui (Portaria No 592), junto com o CONSED e a UNDIME, o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC.
2016	CONSED e UNDIME levam a 2ª versão para todo o país.	A consulta online da primeira versão é encerrada com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas,

³ Mais informações em: <http://movimentopelabase.org.br/>

		organizações do terceiro setor e entidades científicas.
2017	A BNCC é homologada.	MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC, com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
2018	Parte do Ensino Médio homologada.	Entrega da parte do Ensino Médio ao CNE.

Fonte: sistematização minha, com base em: <http://movimentopelabase.org.br/>

Cada fase da elaboração, até a finalização da BNCC, mais especificamente a parte de consultas públicas, contou com interesses próprios dos envolvidos e que, embora tenham aberto espaço para diferentes visões, podem ter silenciado aqueles que agem efetivamente no contexto escolar, por exemplo, os professores, como ressaltam Carvalho e Lourenço (2018, p. 235):

[...] os *experts* silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à participação dos professores com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão.

Esse processo de elaboração e execução da BNCC parece envolver relações de poder, que propõem um modelo a ser seguido de comportamento, sentidos, valores e modos discursivos de ensinar e aprender, o que dificulta a criação de novas alternativas pela participação ativa dos agentes da educação (CARVALHO; LOURENÇO, 2018).

Imposições na BNCC ecoam para a obrigatoriedade da língua inglesa como única língua estrangeira a ser ensinada na educação básica brasileira. Moita Lopes (2008, p. 317, grifo meu) já sinalizava, com base em outros autores, a impossibilidade de haver uma focalização do inglês: “[...] ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da *colonização violenta que exerce no mundo*, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado”.

A focalização no inglês em uma política pública educacional, como acentua Moita Lopes (2008), traz à baila a oportunidade de problematização da obrigatoriedade do inglês como única língua estrangeira a ser ofertada nas escolas, estabelecida, primordialmente, pelo documento de Leis de Diretrizes e Bases da Educação⁴, de 1996, pela sua atualização em 2017, com continuidade até os dias de hoje, pela BNCC.

⁴ Acesso ao documento na íntegra disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

A próxima seção explora as motivações para o estudo do ensino de LI de acordo com os pressupostos do documento, problematizando as relações advindas da obrigatoriedade de uma única língua estrangeira no contexto escolar brasileiro.

2 A OBRIGATORIEDADE DO INGLÊS NA BNCC: RAZÕES IDEOLÓGICAS

Inserida na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o componente LI da BNCC tem como objetivos gerais desenvolver a formação integral humana dos cidadãos, assim como possibilitar a “[...] participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 481).

Sobre o componente LI, a BNCC endossa o entendimento de que ela possui caráter global, por sua variedade de usos e funções nos dias de hoje, sendo considerada como língua franca. Gimenez (2015, p. 594), em texto sobre os desenvolvimentos da perspectiva de inglês como uma língua franca (ILF), ressalta que há um alinhamento entre vários pesquisadores de que:

[...] a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.

Dessa forma, ao considerar o viés do inglês como língua franca, a BNCC propicia abertura para discussões sobre o estatuto da língua e, portanto, uma possibilidade de pensá-la pela perspectiva decolonial. Conforme Siqueira (2018, p. 101):

[...] as diferentes acepções atribuídas ao inglês nesses tempos pós-modernos nos levarão por caminhos outrora inimagináveis, em especial, quanto a questionamentos e pressões para a desconstrução de inúmeras premissas calcadas em ideologias etnocentristas, elitistas e, por conseguinte, excludentes.

O documento não justifica a escolha de chamar o inglês como língua franca, sem artigo definido ou indefinido, no caso, como ‘uma’ língua franca ou ‘a’ língua franca. Isso poderia fazer diferença, uma vez que, ao considerar o inglês como ‘a’ língua franca, ignora a possibilidade de outras línguas estrangeiras também terem esse caráter e reforça, mais uma vez, a ideologia hegemônica em relação à língua anglófona.

O entendimento da BNCC sobre ser global evoca as discussões de Leal (2018, não paginado) sobre cidadania global que, pelas explanações, apresenta semelhanças à visão de inglês sustentada pelo documento:

em grande medida, a noção de cidadania global se relaciona à de cosmopolitismo: projeto que advoga uma “identidade comum” para toda a humanidade, em renúncia à identificação com matrizes culturais específicas. Ao criar a ilusão de um diálogo intercultural, todavia, essa noção mascara relações históricas de apropriação, exploração e desigualdade, assim como promove a defesa de uma forma particular de cultura.

O documento contempla, também, as práticas sociais do mundo digital, os multiletramentos e o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes. Sinaliza, além disso, a presença de multiplicidade na língua e a ampliação de perspectivas em relação à vida profissional e pessoal do estudante, complementando que (BRASIL, 2017, p. 485):

[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

A globalização⁵ também é mencionada no documento, tida como um fenômeno que diminui as fronteiras entre pessoas de diferentes países e propicia o compartilhamento de interesses mútuos. E um dos meios para essa diminuição de fronteiras ocorrer pode ser pelo uso do inglês. Com o estudo da língua, segundo o documento, os saberes linguísticos adquiridos possibilitam a participação e o engajamento críticos dos alunos para que sejam cidadãos ativos em sociedade. Ademais, o caráter formativo associado à aprendizagem do inglês ganha destaque, pela ligação entre dimensões políticas e pedagógicas na educação linguística.

Ao defender o inglês como língua franca, a BNCC traz aspectos relativos à desterritorialização, isto é, os falantes da língua poderem praticá-la sem estar necessariamente em um país onde ela é a língua materna. A partir disso, o documento menciona o aspecto intercultural, mas sem aprofundamentos, o que pode contribuir para a realização de reflexões críticas sobre o respeito às diferenças e aos variados jeitos de se analisar o outro, o mundo e a si próprio.

Em relação ao inglês como língua estrangeira prioritária da BNCC, na matéria de Alves Filho (2017, não paginado), Antonio Carlos Amorim, professor da Unicamp, acredita que: “[...] um dos interesses em foco são os rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo parece ser, em suma, gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional”.

5 Possível texto sobre globalização no contexto educacional global disponível em: <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-13.pdf>

Pela afirmação do docente, um dos motivos da obrigatoriedade da LI, no documento, pode decorrer de interesses econômicos e de poder, com foco em avaliações e colocações em rankings. Tendo em vista as possíveis razões indicadas sobre a obrigatoriedade da LI na BNCC, como única língua estrangeira a ser ensinada na educação básica brasileira, o próximo tópico deste texto se incumbe de trazer a análise proposta por este artigo.

3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA PELA PERSPECTIVA DECOLONIAL: DISCUSSÕES POSSÍVEIS

Esta seção inicia-se pela sugestão dada por Stein (2020, p. 2) de que pesquisadores decoloniais devem se atentar aos riscos de oferecer uma orientação que induza à desnaturalização de hegemonias criando outras. A necessidade, enfatizada pelos autores, é a da importância do impacto social desta perspectiva, que deve ser realizado considerando “[...] desigualdades sistêmicas, históricas e contínuas de poder entre as comunidades dominantes e marginalizadas e seus sistemas de conhecimento”⁶ (STEIN, 2020, p. 2, tradução minha).

Outros autores utilizados nesta seção se inserem no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁷, além de outros que se dispõem a estudos decoloniais. Assim, este artigo faz uma ponte entre os ideais e os princípios teóricos seminais, e outras interpretações advindas deles, que regem a perspectiva escolhida, sem intuítos panfletários e de desconsideração da realidade e do sistema educacional brasileiros.

O Grupo M/C dedica-se, desde os anos de 1990, a estudos de cunho político e renovação teórica, conforme Freitas (2019), embora a crítica decolonial exista desde o início da colonização europeia, no século XV, segundo Stein (2020). Freitas (2019) salienta que o princípio do Grupo M/C é desenvolver as teorias com base em uma ética libertária. Messias e Silveira (2019) esclarecem que, dentre os representantes, de diferentes nacionalidades, estão: Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter Mignolo, entre outros.

Ainda sobre os estudos do Grupo M/C, Freitas (2019, p. 146) ressalta que:

⁶ Original em inglês: systemic, historical, and ongoing power inequities between dominant and marginalized communities and their knowledge systems.

⁷ Mais informações sobre o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C): <https://iberoamericasocial.com/arte-decolonial-para-comecar-falar-do-assunto-ou-aprendendo-andar-para-dancar/>

[...] são iniciativas que partem das universidades e visam instaurar uma relação orgânica com os modos de resistência, visões de mundo e utopias dos povos e grupos sociais que sofreram ao longo da história um reatualizado processo de silenciamento que tem na globalização neoliberal sua face mais contemporânea.

Ao pensar sobre o ensino de línguas estrangeiras, Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6) apontam que, a decolonialidade: “[...] se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”.

Desse modo, pelos pressupostos dos autores, é muito importante que, para pensar decolonialmente, se tenha a consciência de desaprender o aprendido e desafiar ideias implantadas e tidas, por pressupostos coloniais, como “verdades absolutas”.

A colonialidade/modernidade, de acordo com Quijano (2009), se divide em dicotomias, por exemplo, modernos e tradicionais, inferiores e superiores, primitivos e civilizados etc. Pensar de modo dicotômico, em muitos casos, não abre a possibilidade de repensar conceitos e naturalizações concebidas, e não condiz com o pensamento decolonial, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018).

Essa lógica dicotômica refere-se ao poder da perspectiva cognitiva do eurocentrismo, que destaca as hegemonias dominantes, como é o caso da obrigatoriedade da LI, postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inicialmente, e mantida pela BNCC.

Conforme Quijano (2009), essas dicotomias estão naturalizadas há muito tempo na vida dos indivíduos, segundo um padrão de poder, o que gera a impressão de que não são passíveis de questionamentos por, justamente, estarem naturalizadas. Questionar conceitos naturalizados não significa, necessariamente, julgar negativamente como meio de excluí-los, mas sim de ressignificá-los com base em evidências que levem à reflexão de outras alternativas também possíveis, sem predominâncias.

Ao conceituar a LI como aquela que tem um “status” de língua franca e como um “bem simbólico para falantes do mundo todo”, o documento reforça a ideia do inglês como língua hegemônica, por isso a única língua obrigatória, o que, evidentemente, vai contra princípios decoloniais.

A hegemonia do inglês remete ao seu estabelecimento, desde 2017, pelo documento LDB, como única língua obrigatória, com possível adição de outras (como, por exemplo, o espanhol), somente se consideradas viáveis.

A BNCC, ao persistir na obrigatoriedade única da LI, língua hegemônica, pode contribuir para o fortalecimento de ideais coloniais no documento, o que influencia a prática e a implementação das concepções, por não fomentar reflexões e ainda demonstrar que, somente

se forem factíveis, outras línguas estrangeiras podem vir a ser consideradas. No entanto, um dos aspectos da decolonialidade é a abertura para a negociação, isto é, não depender de alternativas prontas, mas dar abertura a outras que auxiliem na libertação de amarras ideológicas, e que contribuam para um processo colaborativo (SOUSA SANTOS, 2007).

Considerar conhecimentos diversos, tanto locais quanto globais, em movimento conjunto, favorece o engajamento em uma política de ecologia de saberes, defendida por Sousa Santos (2007). Essa ideia, segundo o autor, reconhece a existência de fatores históricos que constituem os indivíduos e procura dar visibilidade a conhecimentos ainda não explorados e silenciados pelo próprio desenvolvimento histórico, fazendo-os coexistir.

De modo a dar continuidade à análise e a atender ao objetivo geral, este artigo apresenta os eixos organizadores⁸ do componente LI da BNCC, que são subdivididos em 5: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Embora seja fundamental ver esses eixos de forma integrada, neste texto serão tratados separadamente.

Em relação ao primeiro, a oralidade, o documento apresenta características relacionadas à compreensão mútua e a dar “voz e vez ao outro”, entretanto, essa ideia parece se mostrar contraditória, uma vez que todos têm a oportunidade de se expressar, seja como for, sem necessidade de autorização.

Além disso, ainda no eixo oralidade, são mencionados “recursos midiáticos verbo-visuais”, ou seja, cinema, internet, televisão, entre outros, como “imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas” (BRASIL, 2017, p. 243). Nesse momento, a desigualdade social pode se fazer presente, visto que recursos midiáticos verbo-visuais não são realidade em todas as escolas brasileiras, e muito menos na vida de todos os estudantes.

Segundo dados do Portal Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)⁹, do Ministério da Educação, publicados em fevereiro de 2019, não paginados:

8 Informações mais detalhadas sobre os eixos organizadores de língua inglesa na BNCC: <https://pnld2020.moderna.com.br/moderna-explica/lingua-inglesa-na-bncc-do-ensino-fundamental-fique-por-dentro/>

9 Mais detalhes em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-noventa-e-cinco-porcento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas-apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias/21206

[...] o Brasil contava, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673 (15,8%) ofertavam o ensino médio. Os dados são do Censo Escolar 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31 de janeiro. A disponibilidade de recursos tecnológicos (laboratório de informática, internet e internet banda larga) nas escolas de ensino médio é maior do que a observada para o ensino fundamental. Esses recursos são encontrados em mais de 60% das escolas em todas as dependências administrativas. Biblioteca ou sala de leitura está presente em mais de 80% em todas as dependências administrativas, passando de 90% nas redes federais e privadas.

A maior parte dos recursos pode estar concentrada em nível de ensino médio, como apontam os dados do Portal Inep. Além disso, outros recursos básicos, como sala de leitura e biblioteca, parecem ser, em sua maioria, encontrados em redes privadas e federais, o que possivelmente reforça a desigualdade das escolas brasileiras. Essa desigualdade está intimamente ligada à ideia, já discutida neste tópico, da falsa impressão de todos os locais serem igualmente globalizados. Embora os dados sejam publicados pelo próprio Ministério da Educação, os documentos, também de sua autoria, parecem querer causar falta de entendimento ou de conhecimento da própria realidade.

O eixo leitura se inicia pelo apontamento de construção de significados e da “compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 243). O mesmo ocorre no eixo escrita, que vem posteriormente no documento, pela menção à circulação social de textos. A alusão que a BNCC faz a textos que circulam em diferentes esferas da sociedade demonstra referência aos sentidos da globalização. Conforme Archanjo (2015, p. 626):

[...] tais sentidos estão muito mais facilmente encharcados pela ideologia das forças do mercado globalizado, para o qual a língua é também poder. Assim, não parece estranho termos, atualmente, a dominância linguística de uma única língua no cenário mundial – o inglês – se considerarmos que esta é a língua da economia, das relações internacionais, das redes virtuais, do entretenimento da massa, da ciência e da tecnologia. Entretanto, mesmo com todo este alcance, a língua inglesa (como primeira língua), curiosamente, não é nem a língua mais falada do planeta, nem a mais antiga, por exemplo. Se o protagonismo, hoje, é o da língua inglesa, não podemos esquecer que esse papel de centralidade já foi, também, desempenhado por outras línguas coloniais.

Desse modo, acentua-se a predominância da LI, já destacada pelo documento como única língua estrangeira a ser oferecida nas escolas, o que supostamente ressalta a ideologia naturalizada sobre essa língua que insiste em deixar de lado outras, ainda que também coloniais, como as línguas espanhola e italiana, por exemplo, mas que igualmente possuem importância, além de possibilitar a diversidade linguística e cultural, por meio do respeito às diferenças (ARCHANJO, 2015).

Em conhecimentos linguísticos, outro eixo organizador, o documento preza pela capacidade de reflexão dos estudantes sobre os usos da LI, de adequado ou inadequado, e da possibilidade de se questionarem em que perspectiva utilizá-la.

Para finalizar a seção de conhecimentos linguísticos, o documento enfatiza o “exercício metalinguístico frutífero”, que seria, conforme a BNCC, transitar por línguas

diferentes e dar visibilidade a elas, não focando apenas no inglês, mas também na língua portuguesa.

Em dimensão intercultural, último eixo organizador do componente LI da Base, a perspectiva de inglês como língua franca reaparece. Siqueira (2018, p. 105) aponta outros aspectos a serem levados em conta na utilização do pressuposto de ILF, como, por exemplo, a promoção de práticas translíngues¹⁰, o que não parece ser explicitamente defendido pelo componente analisado:

[...] pensando nas atribuições mais recentes à natureza do ILF, dentre as quais incluo a ideia deste como um espaço de descolonialidade, portanto, não neutro, adepto a práticas translíngues cada vez mais frequentes e legitimadas, em que usuários dos mais diferentes matizes culturais negociam seus falares a partir de seus valores, interesses e repertórios linguísticos, defendendo, então, um processo de descolonização de crenças, atitudes, premissas e métodos nos mais diversos níveis, visando, entre outros aspectos, à des(re)construção de discursos e práticas dos profissionais envolvidos diretamente com o ensino do idioma.

Ressignificar o documento pela perspectiva decolonial pode despertar a sociedade para outros meios também praticáveis, e que não há necessidade de aceitar definitivamente conceitos e ideias naturalizados. Por isso a importância de teorias, como a decolonial, que auxilia a refletir e a promover mudanças, como o exemplo de se considerar o ensino também de outras línguas estrangeiras no ensino básico brasileiro.

Olhar para a BNCC, pela perspectiva decolonial, pode, também, despertar para uma reflexão sobre seu aspecto de ser “comum”. Ao considerar somente uma língua estrangeira obrigatória, estaria o documento viabilizando aquilo que é “comum” para todos os envolvidos na educação básica, em contextos locais brasileiros, ou apenas restringindo ao que se acredita ser comum por ideologias hegemônicas de poder em outros contextos locais? O presente texto oferece esse questionamento para estudos futuros sobre a BNCC por um viés decolonial.

Este artigo não busca, assim como a decolonialidade, trazer soluções e/ou métodos a serem seguidos, mas alertar, por meio da análise do componente LI da BNCC, para a importância de outras línguas estrangeiras serem, também, consideradas em documentos educacionais brasileiros, além do inglês.

CONCLUSÃO

O desejo de contribuir para reflexões a respeito do ensino de LI na educação básica brasileira, a partir de uma política pública educacional ainda recente, fez com que este artigo se concretizasse sob a ótica da decolonialidade, princípio que se faz tão desafiador e desconfortável, uma vez que incentiva a mudança para um pensamento outro.

Pensar decolonialmente não é uma tarefa fácil, tendo em vista sua profundidade enquanto alternativa possível, no entanto se mostra urgente desnaturalizar o naturalizado e desenraizar o enraizado, isto é, não deixar que ideologias colonizadoras e excludentes tomem conta de uma realidade (ou de um país) extremamente desigual como o Brasil, por exemplo. Ser decolonial requer, portanto, engajamento constante.

É preciso coragem e resistência, além de tudo, para lutar e superar os desafios impostos a cada dia, e mais especificamente no contexto educacional, onde os obstáculos são intermináveis. Decidir agir por uma opção decolonial mostra que a mudança e a transformação são possíveis.

Este artigo conclui-se buscando oferecer outras indagações para profissionais da educação, a partir das discussões feitas, para trabalhos e reflexões futuros, sobre a BNCC: 1)

10 Possível leitura sobre práticas translíngues: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58289>

que aspectos naturalizados em políticas públicas educacionais nos impedem de ressignificar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil? e 2) de que modo a BNCC poderia contribuir, decolonialmente, para maior engajamento e ação, tendo em vista as diferentes realidades educacionais brasileiras para o ensino de línguas estrangeiras?

Permanece, portanto, o chamado aos envolvidos no processo educacional brasileiro de ensino de línguas a se encorajarem e a resistirem, por meio de diferentes perspectivas, como a decolonial, a paradigmas hegemônicos e ideológicos, a fim de que novos sentidos tragam a esperança e a luz tão desejadas.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Manuel. **Jornal da Unicamp Edição Web**. Base curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, afirmam especialistas. 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilinguismo no Brasil: Competência linguística e o programa Ciência sem Fronteiras. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 15. n. 3, p. 621-656, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000300621&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Proposições**. v. 29, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072018000200235&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Cáceres MT, Brasil, v. 24, p. 1-23, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240047.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FREITAS, Altieri Dias de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade/Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. **Realis**, v. 8, n. 02, jul-dez, p. 145-171, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**. v. 15, n. 3, p. 593-619. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010>. Acesso em: 13 ago. 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes et al. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de **unstoppable train** e de como abordar a sua locomotiva. **Revista Nemitýrã**. v. 1, n. 2. 2020. Disponível em: <http://www.nemityra.fil.una.py/nemityra/index.php/revn/article/view/17>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LEAL, Fernanda. “**Global citizens wanted**” (I): cidadania global como construto do imaginário moderno/colonial da internacionalização do currículo. *Iberoamérica Social*. 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/global-citizens-wanted-cidadania-global-como-construto-do-imaginario-moderno-colonial-da-internacionalizacao-do-curriculo/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MESSIAS, Clayton Roberto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. Teorias Críticas Latino-Americanas: leitores e leituras decoloniais de Foucault. **Periódico Horizontes** – USF. Itatiba, SP, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/784>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 309-340, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Linha do tempo**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 29 mar. 2020.

OLIVEIRA, Débora Lopes de; DERING, Renato de Oliveira. BNCC e língua inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura. **Hon no Mushi – Estudos Multidisciplinares Japoneses**, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4601>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?** 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL. Acesso em: 21 abr. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, p. 73-78, 2009. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RAMOS, Kesley Vieira; ALVARENGA, Marcia Soares. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: embates entre língua franca e língua de fronteira. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, p. 334-347, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1937>. Acesso em: 15 abr. 2020.

STEIN, Sharon **et al.** Who decides? In whose name? For whose benefit? Decoloniality and its discontents. **On education** – Journal of research and debate. 2020. Disponível em: https://www.oneducation.net/wp-content/uploads/2020/04/10.17899_on_ed.2020.7.1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Linguas e Letras**. v. 19, n. 44, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 maio. 2020.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>. Acesso em: 29 mar. 2020.

Enviado em: 18/02/2021.

Aceito em: 26/04/2021.

REEDUC
REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO