

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL: INTERSECÇÕES ENTRE O ESPANHOL E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Doris Cristina Vicente da Silva Matos*

Isabella Silva dos Santos**

Jakelliny Almeida Santos***

RESUMO

Neste estudo interpretativista dialogamos com os objetivos de desenvolvimento sustentável, metas estabelecidas pela Agenda 2030, e a educação linguística intercultural. Para tanto, observamos a língua espanhola no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe e propomos identificar estratégias interculturais no material. Apoiadas nisso, recorreremos às práticas curriculares pós-críticas (Silva, 2016), com ênfase no espanhol (Santos; Silva Júnior, 2022), interseccionadas com a Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009). Observamos que o currículo de Sergipe, no âmbito da educação linguística da língua espanhola, possui propostas potencialmente decoloniais para uma construção cidadã cujos estilos de vida sejam sustentáveis, isto é, uma sociedade mais inclusiva e não-violenta.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável, educação linguística intercultural, currículo, espanhol.

* Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Letras e graduada em Letras Português-Espanhol, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e atua na graduação, no Departamento de Letras Estrangeiras, e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS), na Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0977-2221> E-mail: doris@academico.ufs.br

** Doutoranda na área de Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (Unit). É professora efetiva da rede estadual de ensino, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-SE), e exerce o cargo de Diretora do Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Estudantil (SEADES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2549-904X> E-mail: professabellauufs@gmail.com

*** Mestre na área de Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pós-graduanda lato sensu no curso de 'Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa' da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e exerce função de tutora, no curso de Letras Espanhol EaD, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5155-7157> E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com

SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING: INTERSECTIONS BETWEEN SPANISH AND CURRICULUM GUIDELINES

ABSTRACT:

In this interpretive study we dialogue with the objectives of sustainable development, goals established by the 2030 Agenda, and intercultural linguistic education. To this end, we observed the Spanish language in the Curricular Reference of the Sergipe State Education. We propose to identify intercultural strategies in the material. Supported by this, we resort to post-critical curricular practices (Silva, 2016), with an emphasis on Spanish (Santos; Silva Júnior, 2022), intersected with Critical Interculturality (Walsh, 2009). We observed that Sergipe's curriculum, within the scope of Spanish linguistic education, has potentially decolonial proposals for a civic construction whose lifestyles are sustainable, that is, a more inclusive and non-violent society.

Keywords: sustainable development, intercultural linguistic education, curriculum, spanish.

DESARROLLO SOSTENIBLE Y ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE LENGUAS: INTERSECCIONES ENTRE EL ESPAÑOL Y LAS DIRECTRICES CURRICULARES

RESUMEN:

En este estudio interpretativo dialogamos con los objetivos de desarrollo sostenible, metas establecidas por la Agenda 2030, y la educación lingüística intercultural. Para tanto, observamos la lengua española en el Referencial Curricular de la Rede Estadual de Ensino de Sergipe y proponemos identificar estrategias interculturales en el material. Apoyadas en esto, recurrimos a las prácticas curriculares post-críticas (Silva, 2016), con énfasis en el español (Santos; Silva Júnior, 2022), interseccionadas con la Interculturalidad Crítica (Walsh, 2009). Observamos que el currículo de Sergipe, en el ámbito de la educación lingüística de la lengua española, posee propuestas potencialmente decoloniales para una construcción ciudadana cuyos estilos de vida sean sostenibles, es decir, una sociedad más inclusiva y no violenta.

Palabras clave: desarrollo sostenible, educación lingüística intercultural, currículo, español.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” – Paulo Freire

Abrimos este artigo com essa epígrafe, do educador Paulo Freire, para apresentar a natureza decolonial do estudo realizado neste espaço. Compreendemos que a educação é capaz de movimentar as engrenagens das sociedades, movimentos esses que são capazes de favorecer concepções coloniais ou promover novas formas de enxergar o mundo. Partimos do pressuposto que quando retroalimentamos ideias segregadoras, abrimos espaços para manter as sociedades com as suas relações desiguais. Por outro lado, quando contemplamos, em nossas ações cotidianas, perspectivas libertadoras dizemos para as estruturas sociais aprisionadoras que podemos ser e fazer diferente. Essa reflexão introdutória pode ter um tom utópico, mas Paulo Freire (1967) já havia refletido sobre uma educação libertadora que é habilitada a transformar a sociedade por meio da conscientização e emancipação dos indivíduos.

A educação libertadora é baseada no diálogo e os estudantes são atravessados(as) por conscientização. A práxis, que tem papel fundamental nesse processo educacional, chega para que pensemos que educar não é só teoria, mas uma prática que vai além do espaço escolar e profissional. Outro pilar pensado por Freire (1967) para construção de uma educação libertadora, que podemos destacar, é a emancipação das pessoas envolvidas que diz respeito à necessidade de capacitar esses(as) estudantes para que eles(as) sejam agentes de mudança na coletividade (comunidade) e subjetividade (em suas próprias vidas). Educar a periferia da sociedade para que ela aja no e para o espaço periférico é uma ideia transgressora, visto que a educação tradicional/industrial¹ propõe um sistema opressor que perpetua a conformidade das estruturas coloniais (Silva, 2016). Portanto, entendemos que pensar em mudanças possíveis e construir ações para torná-las reais não tem nada de utópico.

Atualmente, existem diversas possibilidades pedagógicas as quais são capazes de contemplar uma educação libertadora. Neste artigo, por exemplo, estamos debruçadas em uma perspectiva epistêmica decolonial, pelo viés da Interculturalidade Crítica. Para realizar este estudo qualitativo, interpretativista e documental, recorreremos ao Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, especificamente ao espaço destinado à língua espanhola, que compôs o *corpus* deste trabalho. O objetivo foi identificar estratégias, presentes no currículo, para contemplar uma educação linguística do espanhol que seja potencialmente intercultural. Para tanto, realizamos reflexões críticas acerca do conteúdo proposto para o Itinerário Formativo da língua espanhola, visto que é o espaço ocupado por essa língua, atualmente, na educação básica de Sergipe (Sergipe, 2021).

¹ Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2016), a educação industrial é uma resposta pedagógica às necessidades da economia capitalista industrial. A principal característica dela é a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho industrial, além de desenvolver o disciplinamento e controle dos trabalhadores. Partindo dessa perspectiva, o currículo industrial é voltado para as ciências exatas e tecnológicas. Essa forma de educação está integralmente ligada ao capitalismo, funcionando como um mecanismo para produzir uma força de trabalho qualificada e disciplinada, essencial para sustentar o crescimento industrial e econômico.

Desse modo, a escrita deste artigo segue a seguinte estrutura: 1. “Primeiras palavras”, referente à introdução; 2. “Referencial Teórico”, que está dividido entre: a) ‘ODS e Educação’, no qual encontram-se os aspectos políticos e legislativos usados neste estudo, b) “Educação linguística intercultural”, onde apresentamos a principal epistemologia decolonial utilizada, e d) ‘Currículo como dispositivo de mudança social’, espaço de diálogo entre as teorias do currículo e o currículo de Sergipe; 3. ‘Resultados’, apresentação do currículo e reflexões teóricas. Finalizamos o artigo com o tópico 4. ‘Últimas palavras’, espaço reservado para as considerações finais do artigo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme o Art. 208. da Constituição Federal, a promoção da educação é dever do Estado e será efetivada mediante a garantia de educação básica gratuita e obrigatória. Na primeira etapa do Censo Escolar 2023, o Brasil registrou 47,3 milhões de estudantes, considerando todas as etapas educacionais, Ensino Infantil, Fundamental, e Ensino Médio, distribuídos em 178,5 mil escolas².

Segundo dados de 2022 do IBGE, 53,2% dos cidadãos com 25 anos ou mais concluíram a educação básica, que compreende entre ensino infantil, fundamental e médio. Este dado nos sinaliza a importância e, sobretudo, a necessidade de termos uma agenda comprometida com a educação; sem uma população educada e ciente do seu papel como cidadão, não é possível construir um projeto de nação livre e libertadora³. De acordo com o Art. 205 da Constituição, a educação tem essa função precípua que é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123).

Neste contexto, se insere a Agenda 2030. Esta agenda é uma estratégia global com 17 objetivos e 169 metas com vistas a erradicar a pobreza e fomentar uma vida digna sem comprometer a qualidade de vida do planeta e das próximas gerações. A Agenda (2015, s/p) afirma:

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todos os grupos interessados, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da privação e a sanar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar medidas ousadas e transformadoras que se necessitam urgentemente para pôr o mundo em um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nessa jornada coletiva, comprometemo-nos a não deixar ninguém para trás.

Estas estratégias foram estabelecidas e firmadas em 2015, por 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), dentre os quais, o Brasil é um dos membros fundadores; as estratégias visam os anos de 2016 a 2030. Os objetivos e suas respectivas metas estão interligadas e se articulam em

2 MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> Acesso em: 10 jul. 2024.

3 Panorama de 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 10 jul. 2024.

três frentes: social, ambiental e econômica. Estas frentes podem ser executadas tanto pelos governos, sociedade civil organizada, iniciativa privada e qualquer cidadão ou cidadã que esteja preocupado e comprometido com as próximas gerações.

O objetivo quatro tem como principal foco educação de qualidade com vistas a “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A ênfase neste artigo está no objetivo específico 4.7, que tem como principal objetivo a aquisição de conhecimentos e habilidades para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Entendemos que relações humanas pautadas no respeito, cultura de paz e valorização da diversidade cultural perpassam pela educação, pela língua e pela linguagem. A promoção de espaços de aprendizagem que dialoguem e acolham as diferenças possuem grande potencial para apoiar os objetivos do desenvolvimento sustentável, não apenas o objetivo quatro, mas de modo colateral outros objetivos como por exemplo o dezesseis que tem como propósito paz, justiça e instituições eficazes com vistas a promover sociedades mais pacíficas e inclusivas.

2.1 Educação linguística intercultural

O processo educacional envolve uma série de iniciativas interligadas que contribuem para o desenvolvimento sustentável dos estudantes. Portanto, educar a partir desse viés requer que estejamos abertos a repensar sobre concepções as quais fizeram parte da nossa formação. Uma educação cuja perspectiva é contemplar concepções sustentáveis, de certo, partirá de abordagens pedagógicas pós-críticas. Por isso, neste trabalho, dialogamos com a Interculturalidade Crítica e sua construção epistêmica decolonial (Silva Júnior; Matos, 2019).

A nossa formação é estabelecida a partir de paradigmas sociais os quais, frequentemente, são tidos como verdades absolutas. A origem da formação dos modos de pensar na modernidade contemporânea remonta das colonizações europeias, isto é, pensava-se de várias formas em vários lugares diferentes no mundo. Após o domínio dos países europeus em todos os continentes, a maneira de enxergar o mundo passou a ser unificado. Esse processo iniciou-se com as Grandes Navegações e foi até a Primeira Revolução Industrial, demarcado hoje com a primeira globalização. Sobre esse assunto, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000) observou que a globalização contemporânea, influenciada pelas desigualdades das globalizações anteriores, reforça modelos econômicos e culturais que desconsideram as necessidades das realidades locais. Concordamos com Lander (2000) quando afirma que a globalização tem impactado negativamente a formação dos países do Sul Global.

Nesse sentido, Santos (2007, p. 148) também observa o fenômeno da globalização, salientando que ela “mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva de cada um por si e, como se voltássemos a ser animais de selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a quase nada”. E indica três possibilidades para este tema: a globalização como fábula, perversidade, ou, como ela pode ser, “uma outra globalização”. Concordamos com a terceira proposta, pois uma outra globalização percorre um caminho alternativo, mais atento ao caráter humano e solidário, que

parte do centro do sistema capitalista para a periferia dos países subdesenvolvidos, que hoje denominamos como Sul Global.

Por isso, as perspectivas epistemológicas decoloniais, tal como a Interculturalidade Crítica, estão de encontro com as concepções que estabelecem as estruturas de poder coloniais. A linguista Catherine Walsh (2009) fundamentou teoricamente sobre a Interculturalidade Crítica e expôs a sua natureza decolonial, visto que ela está concebida como uma estratégia de projeto político, social, ético e epistêmico para mudanças sociais nas sociedades contemporâneas.

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad (Walsh, 2009, p. 4).

A Interculturalidade Crítica é uma alternativa para reconstruir as sociedades contemporâneas a partir de estratégias que promovam justiça e equidade social. Todas as esferas sociais estão envolvidas, logo, embora estejamos focadas em uma educação linguística intercultural da língua espanhola, outros âmbitos sociais são atingidos no processo educacional. Dessa maneira, as concepções interculturais não podem ficar restritas ao espaço teórico e escolar. Estamos falando de práticas que atinjam amplamente a nossa práxis. Sabemos que a formação básica, dentre outros focos, é voltada para o exercício da cidadania e possibilitar a progressão no mercado de trabalho e em estudos posteriores. Diante disso, a educação estará envolvida com toda a vida de uma pessoa.

Concomitante a isso, concebemos a interculturalidade crítica como uma alternativa prática pedagógica, mas também compreendemos que educar é um processo paulatino e contínuo que requer reavaliação das aplicações pedagógicas para que reajustes necessários sejam feitos. Pensar e agir interculturalmente não são tarefas fáceis, mas são iniciativas necessárias e urgentes. Se almejamos mudanças sociopolíticas, qual caminho melhor para seguirmos a não ser o da ciência-educação libertadora? Em congruência com essa perspectiva, para contemplar o ODS 4 da Agenda global 2030, recorrer a estratégias pedagógicas potencialmente decoloniais é uma iniciativa viável. Por isso, a Interculturalidade Crítica chama atenção para a necessidade indispensável, no que tange a parte prática, para que esse objetivo seja alcançado.

Como dito anteriormente, este trabalho está alinhado, especificamente, ao objetivo 4.7 dos ODS. Nele espera-se que sejam desenvolvidas atitudes para que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para a promoção de atitudes sustentáveis; isto é, ambos projetos sociopolíticos, Agenda 2030 e Interculturalidade Crítica, estão inclinados à prática educacional. Reiteramos que reconhecemos o longo caminho a ser percorrido para alcançarmos uma sociedade equiparada para todos(as) em todos os lugares. No entanto, precisamos agir e estamos seguras de que o caminho mais assertivo é a educação.

Já sabemos que a teoria sem prática não apresenta resultados, Paulo Freire (1967) ao falar sobre a educação libertadora e sua práxis deixou isso evidente. Ações são necessárias e indispensáveis. Diante disso, compreendemos que precisamos de iniciativas pedagógicas que reconceituem as estruturas sociais e suas epistemologias e, conseqüentemente, as nossas existências. Por esse motivo, trouxemos o currículo para o diálogo porque ele é integrante principal para execução das ações pedagógicas nos espaços escolares e educacionais. Currículo não é só papel, como preconizou Tomaz Tadeu da Silva (2016), currículo é identidade.

2.2 Currículo como dispositivo de mudança social

O currículo pode ser um dispositivo influente de mudança social, visto que desempenha um papel crucial na formação cidadã, tal como a seleção dos conhecimentos transmitidos, valorizados e aplicados no processo educacional. Na construção dele, se decide incluir e excluir os saberes que refletem as prioridades e valores de uma sociedade, portanto, as mudanças curriculares também refletem as mudanças sociais (Santos; Silva Júnior, 2022). Por exemplo, a inclusão de tópicos como diversidade, sustentabilidade e justiça social podem sinalizar a prioridade de uma sociedade em um espaço tempo definido. Silva (2016) salienta que a estreita relação entre organização curricular e poder faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança, também, nos princípios de poder.

Ao partirmos do pressuposto que o currículo é sempre o resultado de uma seleção (Silva, 2016), intencional e definida conforme os interesses em questão, as escolhas feitas para compor um projeto curricular podem e devem considerar os contextos em que este produto estará inserido. Arroyo (2013) nos provoca a refletir sobre as disputas que ocorrem dentro do território escolar atravessados pelos currículos; currículo este que está no centro da função social da escola. Esta função social, aqui entendida como um artefato que possibilita a formação cidadã, colaborando para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e participativos na sociedade em que vivem.

Como o objetivo deste artigo é identificar, nas seleções e escolhas feitas pelo Currículo de Sergipe, elementos da educação linguística intercultural no componente língua espanhola, convém, anterior a isso, situar a que conceito de currículo buscamos estabelecer diálogos. Para tanto, recorreremos à Silva (2016) que defende que uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.

Diante disso, ressaltamos que a nossa discussão é pautada no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” de Tomaz Tadeu da Silva. A obra está dividida em quatro partes: a primeira, a introdução, que tem como ponto de partida perguntas disparadoras; na segunda seção o autor historiciza as teorias curriculares, desde às tradicionais até as críticas; na terceira parte o autor inicia as discussões acerca das teorias pós-críticas e, por fim, na quarta seção se debatem os temas acerca de saber, poder e identidade no campo curricular. Para a análise do currículo de Sergipe, nos debruçamos nas teorias pós-críticas curriculares, que abrangem diversas epistemologias na contemporaneidade, e que embora não apresente a Interculturalidade Crítica dentre as teorias, compreendemos que essa episteme dialoga com os saberes pós-críticos do currículo.

3. ANÁLISE DOCUMENTAL

O currículo escolar é um documento que representa conhecimentos, competências e habilidades que devem ser trabalhados com os estudantes durante sua trajetória educacional. Dessa maneira, alguns conhecimentos serão contemplados e outros ficarão de fora do processo pedagógico. O currículo desempenha um papel fundamental na definição dos objetivos de aprendizagem, por isso, um currículo eficaz não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas também promove o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para os desafios diários e contribuindo para sua formação como cidadãos ativos e críticos.

No que tange a estrutura do documento em análise neste artigo, o Currículo de Sergipe está constituído de cinco capítulos, além de anexos e referências. O capítulo 1 trata da apresentação; o capítulo 2 expõe o texto introdutório; o capítulo 3 trata da Formação Geral Básica; o capítulo 4 dos Itinerários Formativos Propedêuticos; e o Capítulo 5 refere-se ao Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional.

O componente curricular da língua espanhola está inserido no Capítulo 4, pois com a revogação da Lei nº 11.161/2005, e não inclusão na BNCC, essa foi a possibilidade de permanência do estudo da língua no estado de Sergipe. O componente conta com duas aulas semanais, em pelo menos um dos semestres de cada série do Ensino Médio, como faz parte da carga horária obrigatória do Ensino Médio, os estudantes devem cursá-la para integralizar as 3000 horas previstas pela legislação. O componente curricular da língua espanhola é distribuído da seguinte forma:

Quadro 1: Distribuição das Atividades Integradoras de Língua Espanhola

Título da atividade integradora	Tema(s)	Eixo estruturante	Unidade curricular
1. <i>Hispanismo en foco</i>	Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica e Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico	Investigação Científica / Mediação e Intervenção Sociocultural	Núcleo de Estudos
2. <i>Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia</i>	Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos	Mediação e Intervenção Sociocultural / Processos Criativos	Oficina
3. <i>Entre palabras, colores y escenas hispánicas</i>	Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica e Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico	Investigação Científica / Processos Criativos	Núcleo de Criação Artística

Fonte: Resolução Normativa Nº 20, Sergipe, 2021.

O primeiro conceito, dentro das teorias pós-críticas, é o de currículo como potencial ferramenta multiculturalista. Para Silva (2016), um currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. Ressaltamos que a multiculturalidade presente neste espaço não se refere à tradicional, que propõe a convivência, tolerância e respeito, num mesmo espaço social, de culturas diferentes. O multiculturalismo apresentado por Silva (2016) é um multiculturalismo crítico e, como de costume no âmbito das Ciências Sociais, as terminologias podem ser diferentes, mas promulgam sobre as mesmas finalidades. Por isso, compreendemos que a perspectiva multicultural apresentada por Silva (2016) é de natureza intercultural, visto que a Interculturali-

dade Crítica propõe um projeto político que permita estabelecer um diálogo mútuo e contínuo entre as culturas em questão (Walsh, 2009).

Este currículo, no que tange ao componente curricular da língua espanhola, se propõe a um movimento de resistência, visto que a esta língua não se encontra com o caráter obrigatório nos currículos. Conforme podemos asseverar:

Diante do contexto apresentado, o Itinerário Formativo de Língua Espanhola busca atender a essas demandas problematizadas no processo histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e suas três atividades integradoras possuem as seguintes características: contemplam Temas Contemporâneos Transversais da BNCC; podem ser articuladas com as dimensões de Projeto de vida; propõem um trabalho que propicia a interdisciplinaridade; mobilizam a utilização de diferentes gêneros discursivos em espanhol; favorecem a contextualização dos conhecimentos linguísticos; levam em consideração os campos de atuação social indicados pela BNCC e problematizam aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, geográficos, artísticos e culturais que envolvem uma língua. A partir dessas considerações, vale ressaltar que essa proposta representa um movimento de resistência que procura promover uma educação linguística em espanhol, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e éticos, evidenciando a pluralidade da língua espanhola, visibilizando múltiplas vozes e assumindo seu compromisso com uma educação integral (Sergipe, 2021, p. 34).

Denota-se, no Currículo de Sergipe, por meio do Itinerário Formativo de Língua Espanhola, o caráter de delimitação de território e preservação da diversidade cultural. Isso possibilita aos discentes da rede pública estadual o contato com as culturas hispânicas, que integram a América Latina, e cria aproximação entre as línguas e suas respectivas culturas em questão. Partindo dessas premissas, compreendemos que o componente curricular língua espanhola, no Currículo de Sergipe, apresenta propostas de atividades para contemplar as perspectivas pós-críticas. No entanto, para reafirmar a nossa perspectiva analisaremos as orientações curriculares presentes no documento para realização dos trabalhos pedagógicos.

A proposta curricular é que essas atividades integradoras sejam desenvolvidas, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio, em 40h. Os eixos estruturantes foram selecionados de acordo com a BNCC, pois na resolução normativa é possível visualizar as referências às Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos e as Habilidades Específicas da Área de Conhecimento. Há, também, a unidade curricular que pressupõe a sistematização e produção das aplicações pedagógicas, visto que o núcleo de estudos requer o desenvolvimento dos saberes de maneira mais profunda, a oficina oportuniza a participação ativa dos estudantes e o núcleo de criação artística possibilita o encontro de processos criativos (Brasil, 2018). Neste espaço de análise, focamos nas orientações que o componente curricular oferece ao docente para aplicar o conteúdo.

3.1 Atividade Integradora 1: *Hispanismo en foco*

A primeira atividade, conforme estabelecido no Currículo de Sergipe, foi concebida com o propósito de apresentar fundamentos introdutórios essenciais para os estudos hispânicos, o que possibilitará a preparação do corpo discente nos estudos que concernem à educação linguística em espanhol. Essa

etapa inicial tem a sua função justificada em detrimento da pertinência dos(as) estudantes terem contato, por via plurais, com o espanhol a partir da compreensão das diversidades históricas, sociais, políticas, econômicas, geográficas e culturais que envolvem a língua.

Dentre as orientações destinadas aos(as) professores que ministraram essas atividades integradoras, encontramos evidências de uma perspectiva interculturalmente crítica, conforme indicamos a seguir:

A concepção de multiculturalismo que mais se alinha a esta atividade integradora é a do multiculturalismo aberto e interativo “que acentua a **interculturalidade**, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que **articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais**” (Candau, 2012, p. 243). Nessa perspectiva, é possível promover uma educação que respeita as diferenças e se contrapõe às desigualdades sociais (Sergipe, 2021, p. 245, grifos nossos).

No fragmento acima é possível perceber que o currículo de Sergipe menciona, de modo explícito, o multiculturalismo notoriamente crítico e de natureza intercultural. Tal evidência denota um alinhamento com os objetivos do desenvolvimento sustentável e com a valorização da diversidade cultural como recurso que contribui para propostas pedagógicas que construam estilos de vida sustentáveis, tal como preconiza o ODS 4. Afinal, articular políticas de igualdade é uma iniciativa que está alinhada à sociedades sustentáveis.

A seguir, o documento afirma que é preciso abandonar as perspectivas eurocêntricas, as quais são coloniais, no âmbito dos estudos da língua espanhola. Mais adiante, ele ressalta que a Espanha não é (ou não deveria ser) a única referência nos estudos relacionados à língua espanhola, visto que há outras histórias que estão às margens, a exemplo da América Latina, que contemplem as diversidades sociolinguísticas desse idioma. Além disso, o título da atividade é autoexplicativo, afinal, ele propõe focar nos hispanismos e isso denota que se espera pluralidade nos estudos em língua espanhola. É possível evidenciar ainda vantagens na proposta que defende uma perspectiva intercultural com este caráter hispânico e não apenas espanhol, essa vantagem é asseverada por Candau (2013, p. 148):

En la perspectiva de la educación intercultural, podemos señalar como contribuciones especialmente significativas: la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas y el combate a la ideología del mestizaje y de la “democracia racial”, que todavía configuran los imaginarios sociales sobre las relaciones sociales y raciales mantenidas entre diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, caracterizándolos por la cordialidad.

No que tange a aplicação da primeira atividade integradora, o currículo propõe um “Núcleo de Estudos”, pois viabiliza o aprofundamento de temas específicos o que contribui para a formação crítica e cidadã dos(as) estudantes envolvidos(as) no processo. Reiteramos que essa proposta está alinhada com um dos campos de atuação social indicados pela BNCC (2018) para a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.

A interdisciplinaridade também é uma das propostas na primeira atividade integradora da língua espanhola. As orientações curriculares propõem diálogos entre outras correntes do saber, tais como Histó-

ria, Geografia e outras Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Consideramos essa iniciativa relevante, pois estabelece o diálogo acerca dos hispanismos com outras epistemologias e isso contribui para, além de romper os estrangeirismos da língua, ampliar os conhecimentos desenvolvidos no âmbito educacional escolar. A interdisciplinaridade, inclusive, se aplicada conforme os pressupostos decoloniais, é uma iniciativa de natureza intercultural (Walsh, 2009; Silva Júnior; Matos, 2019).

Sobre os objetos de conhecimento, o currículo sugere diversos saberes vinculados ao espanhol os quais podem ser desenvolvidos em sala de aula. Para apresentar neste artigo, selecionamos três dos objetos. O primeiro, o estudo acerca das civilizações pré-colombianas. Dessa maneira, os(as) estudantes da rede pública de ensino básico poderão conhecer, a partir da língua espanhola, as civilizações indígenas da Mesoamérica — tais como astecas, maias, teotihuacanos e outros povos — ou dos Andes — a exemplo dos incas, cañaris, moches e outras civilizações indígenas.

O currículo também indica o estudo da colonização espanhola em terras americanas e africanas e, mais adiante, as independências dos países colonizados pela Coroa Espanhola. Partimos do pressuposto que estudar e compreender a colonização espanhola em terras americanas e africanas, assim como as independências dos países colonizados pela Espanha, é fundamental para compreender a formação histórica, social e cultural desses territórios. Refletir interculturalmente sobre esses saberes permite uma análise decolonial das dinâmicas de poder, dos impactos socioeconômicos e das consequências culturais que contornam as sociedades contemporâneas. Além disso, proporciona o entendimento mais profundo dos processos históricos de dominação e resistência das civilizações dominadas.

Em outro espaço, o material propõe a África hispanofalante, como a Guiné Equatorial, e outras possíveis abordagens. Saber que possibilita os estudantes compreenderem, a partir dos conhecimentos oriundos do continente africano, a diversidade linguística e cultural da língua espanhola. Ressaltamos que o currículo tem o cuidado de orientar o(a) professor(a) a expor esses saberes sob um viés crítico e que noções estereotipadas e preconceituosas sejam problematizadas (Sergipe, 2021). Do mesmo modo, Matos e Almeida Santos (2023) afirma que as vozes marginalizadas precisam ser escutadas, pois, os conhecimentos que elas carregam são únicos e sem escutá-las não há como trilharmos caminhos alternativos para movimentar as cadeias coloniais que são hegemônicas. Portanto, o melhor caminho para compreender o outro é escutar o que o outro tem a nos dizer.

3.2 Atividade Integradora 2: *Mosaico hispânico*

A segunda atividade integradora apresenta uma proposta de educação linguística, focada no estudo interdisciplinar do espanhol, a partir dos direitos humanos. Essa ótica está alinhada com a proposta do ODS 4, visto que preconiza a aquisição de conhecimentos e habilidades para a promoção de uma vida sustentável para todos(as) e em todos os lugares. Em Sergipe, o Referencial Curricular propõe reconhecer criticamente os efeitos que o processo histórico, no que tange ao “mosaico” social hispânico, implica na formação das pessoas. Compreendemos que o estudo sob essa ótica é potencialmente intercultural e decolonial, visto que uma educação pautada em direitos humanos contempla as diversidades sociais presentes nas sociedades. Além disso, o currículo ressalta que conhecimentos sobre a Diversidade Cultural estão alinhados aos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) que são propostas da BNCC.

Reiteramos que no âmbito da Educação Básica, os documentos legislativos advertem sobre a função educativa das línguas estrangeiras. Isso significa que o estudo das línguas possui influência direta na construção da cidadania a ser exercida pelos(as) estudantes. No componente curricular da língua espanhola, no Currículo de Sergipe, a segunda atividade integradora propõe que a pluralidade cultural dos povos hispânicos contribua para a formação integral dos(as) alunos(as). Formar futuros(as) cidadãos éticos requer compreensão crítica e não ingênua da formação do mundo e suas ideias. Em diálogo com isso, essa segunda atividade:

Tem como objetivo dar visibilidade às identidades de classe, gênero, raça e etnia que são colocadas à margem da sociedade, **problematizando essas relações de poder e cumprindo o compromisso sociopolítico** inerente ao processo de educação linguística em espanhol (Sergipe, 2021, p. 313, grifos nossos).

De certo, as identidades sociais de classe, gênero, raça e outras constituem parte da diversidade da nossa sociedade. Compreendemos que proporcionar discussões problematizadoras, na esfera educacional, sobre os grupos sociais tidos como marginalizados é uma iniciativa educativa que propõe uma educação não violenta. De acordo com Silva (2016), o currículo é um documento que molda as identidades dos(as) estudantes, visto que ele determina quais saberes serão contemplados. O Referencial Curricular de Sergipe, além de apresentar os conhecimentos que devem ser desenvolvidos, expõe orientações de natureza crítica para conduzir o(a) professor(a). A unidade curricular dessa atividade, por exemplo, é uma oficina que possibilita a participação ativa dos(as) alunos(as).

Esta segunda atividade integradora foi pensada para ampliar os conhecimentos da primeira atividade. Dessa maneira, enquanto a anterior trata-se de um espaço de pesquisa e aprofundamento dos conceitos, esta refere-se a um processo criativo dos múltiplos saberes em aquisição. Os objetos de conhecimento, nesta segunda atividade integradora, são distribuídos em três blocos: 1) classe; 2) gênero; e 3) raça e etnia. Nos conhecimentos sobre classe o currículo indica que as periferias latino-americanas tenham as suas vozes marginalizadas escutadas. No âmbito dos estudos de gênero, o currículo propõe que a igualdade nas relações de gênero seja a pauta principal. Logo, uma educação antimachista e antissexista é o direcionamento pedagógico esperado e isso está alinhado às perspectivas interculturais (Walsh, 2009; Silva Júnior; Matos, 2019). Por último, no que se refere aos aspectos de raça e etnia, o documento orienta que vozes negras, indígenas, migrantes, refugiados hispânicos e outros grupos sociais sejam contemplados. As periferias latino-americanas e as vozes silenciadas; no tocante aos gêneros, recomenda que discussões que orbitam da temática de igualdade de gêneros, anti machismo, anti-homofobia e na pauta de raça e etnia sugestiona que as temáticas estejam alinhadas às vozes negras e suas representatividades, discussões acerca do privilégio branco e das lutas de resistência na América latina.

3.3 Atividade Integradora 3: *Entre palabras, colores y escenas hispânicos*

Esta terceira atividade se propõe a oportunizar o contato dos estudantes com a diversidade cultural e artística hispânica a partir de uma perspectiva crítica e histórica intermediada pelas artes e a promoção da criatividade.

Para tanto propõe que os conhecimentos sejam mobilizados pelas artes plásticas, música, cinema, literatura e diversas expressões artísticas, articulados por dois eixos estruturantes, investigação científica e processos criativos que se articulam com vistas à promover a desconstrução de estereótipos e possibilitar acesso à diversidade cultural e uma educação para o multiculturalismo hispânico, estando esta proposta alinhada à meta 4.7 dos ODS, que entre alguns premissas visa a valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. E a atividade assevera:

Nessa perspectiva, é de suma importância que, durante o processo de educação linguística em espanhol, os estudantes conheçam diferentes manifestações culturais e produções artísticas que constituem a pluralidade do hispanismo e do contexto local, conhecendo melhor o outro e a si próprios (Sergipe, 2021, p. 258).

Para apoiar o processo de conhecimento das manifestações culturais e artísticas, a atividade sugere, como unidade curricular núcleo de criação artística, que proporcione a convergência de manifestações culturais hispânicas distintas e que seja de livre escolha dos estudantes considerando suas próprias experiências e vivências estéticas e artísticas, oportunizando assim conhecer-se as produções artísticas locais por meio das manifestações hispânicas.

A proposta também vislumbra uma articulação interdisciplinar com os componentes curriculares Arte e Educação física, dialogando com vivências artísticas e culturais; propõe também uma convergência com outras línguas além de língua portuguesa e inglesa, sugerindo, inclusive diálogos com línguas africanas, Língua Brasileira de Sinais e línguas outras que possam colaborar com a ampliação do repertório cultural dos discentes. Ante isso, entendemos que essa atividade potencializa a meta 4.7 do ODS 4 uma vez que, a partir da promoção de uma cidadania global Matos e Silva Júnior (2023, p. 7) defendem:

Assim, propomos que tanto na formação de professoras/es quanto nas escolas da educação básica, o sentir e o pensar a arte estejam presentes por meio de uma pedagogia decolonial, na qual diferentes linguagens, incluindo as estéticas, sejam visibilizadas por meio de práticas decoloniais. Entendemos que isso é possível quando, por exemplo, o livro didático, ao tocar em temas que possibilitem uma discussão sobre estética, em suas múltiplas possibilidades, visibilize formas de arte não-canônicas, das margens. Não é possível mais uma pedagogia estética que parta somente de narrativas convencionadas como oficiais e legítimas que excluem toda a produção local e enaltecem os legados coloniais na arte.

Esta proposta de atividade é a última do itinerário de língua espanhola proposto no currículo de Sergipe para o componente e encerra a trajetória construída em uma narrativa que inicia com a ampliação das discussões sobre a constituição histórica do mundo hispânico tão plural e múltiplo. Em seguida a segunda atividade propõe uma discussão de identidades de classe, raça e gênero, proposta esta que dialoga com a meta 4.7 dos ODS, no que tange à direitos humanos e igualdade de gênero; e por fim, a terceira atividade consolida a proposta inicial de expansão dos conhecimentos por meio das artes e das várias possibilidades da cultura, literatura e artes hispânicas.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente o ODS 4 - Educação de Qualidade, reconhecem a importância da diversidade linguística e cultural na promoção da educação inclusiva e equitativa. Para isso, entendemos que a educação linguística intercultural, que é de natureza decolonial, pode promover a compreensão e a cooperação entre as diferentes culturas e comunidades, visto que as línguas são recursos de expressão cultural e identidade.

Inserida no currículo escolar, a educação linguística intercultural pode ser praticada em diferentes frentes. Uma possibilidade é integrar conhecimentos que fomentem a diversidade linguística e cultural por meio da aprendizagem da língua, no caso aqui apresentado, por meio da língua espanhola, língua esta que conta com mais de 580 milhões de falantes entre nativos e não nativos, na América e na Europa. Entendemos que o Currículo de Sergipe apresenta potencial pedagógico para uma educação pautada na interculturalidade que promova aprendizagens outras transversalizadas pela língua e com forte alinhamento com a Agenda 2030.

Reconhecemos que a educação linguística intercultural no contexto do ODS 4 não se limita apenas ao ensino de uma língua estrangeira, mas também envolve o reconhecimento e o respeito pela diversidade linguística dentro de uma comunidade com vistas a valorizar e preservar as línguas minoritárias, bem como promover a inclusão de alunos que falam essas línguas em ambientes educacionais. Por isso, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPPGL) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), desenvolvemos estudos voltados às práticas sociais da linguagem para compreendermos os contextos sociopolíticos das sociedades.

Em síntese, a educação linguística intercultural, por meio do ensino da língua espanhola, conforme aqui discorrido, desempenha um papel decisivo na promoção da compreensão intercultural, na valorização da diversidade linguística e na consecução dos objetivos de desenvolvimento sustentável relacionados à educação de qualidade. Integrar esses elementos no currículo escolar possibilitam uma educação comprometida com a inclusão e a equidade, com oportunidades de aprendizagem para todos, por meio de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. *Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030*. 2018. Disponível em < <http://www.agenda2030.org.br/acompanhe>> Acesso em: 30 de mai. 2024

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos*. In: Catherine Walsh. (Org.). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir*. 1ed. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013, v., p. 145-162.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2000.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. SILVA JÚNIOR. Antônio Carlos. Linguagens estéticas em práticas decoloniais: experiência e iniciação à docência em espanhol. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 41, n. 1 – p. 01 – 17, jan./mar. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373372790_Linguagens_esteticas_em_praticas_decoloniais_experiencia_e_iniciacao_a_docencia_em_espanhol Acesso em: 15 jun. 2024.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. ALMEIDA SANTOS, Jakelliny. Possibilidades de Sulear a Educação Linguística do Espanhol: a literatura da Guiné Equatorial sob olhares epistêmicos e ontológicos decoloniais. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; TONELLI, Fernanda; ALEXANDRE, Diego (Orgs.) *Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

SILVA JUNIOR, Antônio Carlos.; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, Belo Horizonte, Minas Gerais. v. 2, n. 2, p. 101-116. set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/33uZwqo> Acesso em: 01 jun. 2024.

SANTOS, Isabella Silva dos; SILVA JUNIOR, Antônio Carlos. A Língua Espanhola no Novo Ensino Médio Sergipano: uma trajetória de resistência. In: SANTOS, Isabella Silva dos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *A Língua Espanhola na Rede Pública Estadual de Sergipe: projetos e saberes compartilhados*. Aracaju, SE: Editora SEDUC, 2022.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC). *Resolução Normativa nº 20*, Regulamenta a implementação do Currículo do Estado de Sergipe Etapa Ensino Médio nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino, e dá providências correlatas. 20 de maio de 2021. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/958c9176-5877-4d98-b983-1e2be88e5727> Acesso em: 09 ju. 2024

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario Intercultural y Educación Intercultural*. La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4752025> Acesso em: 18 jul. 2019.

