



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS

DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maceió/AL
2023

GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS

**DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof.Dr.Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Maceió/AL
2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

S237d

Santos, Gustavo Correia dos.

Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica / Gustavo Correia dos Santos. – 2023.
195 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2023.

1. Educação. 2. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS

**DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de março de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Ifal
Orientador

Prof. Dr. André Suêlto Tavares de Lima (ProfEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal)
Membro interno

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL)
Universidade Federal de Alagoas – Ufal
Membro externo

Profa. Dra. Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima (*Campus IV*)
Universidade Estadual de Alagoas – Uneal
Membro externo



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS

**DESATANDO OS NÓS DA COLONIALIDADE: O GÊNERO PORTFÓLIO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 10 de março de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Ifal
Orientador

Prof. Dr. André Suêlto Tavares de Lima (ProfEPT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal)
Membro interno

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL)
Universidade Federal de Alagoas – Ufal
Membro externo

Profa. Dra. Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima (*Campus IV*)
Universidade Estadual de Alagoas – Uneal
Membro externo

Dedico este trabalho a:

Maria José “Lúcia” Correia, minha amada mãe, por sua alma altruísta, por me escolher desde o início e por ser minha inspiração.

Raimundo Matias (*in memoriam*), meu estimado pai, por sempre acreditar que a educação é o caminho para a promoção de verdades outras, diferentes daquelas que nos são apresentadas em uma sociedade atravessada pelos malefícios da colonialidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir estar vivo e fazer parte do mundo. À esta mesma vida por ter me dado tanto, em paráfrase à canção de Julieta Parra, considerando que quando pensamos já ter recebido tanto percebemos que tudo isto é nada quando comparado à própria vida.

Aos meus pais: Lúcia Correia e Raimundo Matias. A esta por ser, como o próprio nome prenuncia, a luz da minha vida, a minha doce maravilha. A esta também peço perdão pelo tempo em que não estivemos juntos durante este processo, no entanto, vi em seus olhos a compreensão. Àquele por continuar sendo, apesar de não estarmos mais no mesmo plano, o meu principal incentivador: o que apenas com meia palavra podia me (re)construir. Deixo meus agradecimentos ao meu irmão e minhas três irmãs, cada um deles, de sua forma, têm sua importância em minha vida. Aos meus sobrinhos e sobrinhas por me ensinarem a ser uma pessoa melhor. À minha vó Vina (mãe da minha mãe) por ser meu maior exemplo de resiliência, esta que é tão necessária para que sigamos.

Ao Felipe, por todo o suporte oferecido durante esta caminhada e, principalmente, por acreditar que esta pesquisa daria certo quando, por vezes, nem eu mesmo acreditava. Agradeço por você ter a calma que eu nunca tive!

Ao meu querido professor, orientador e também amigo Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti pelo seu compromisso social com a educação, por todas as orientações oferecidas nestes dois anos. Uma pessoa iluminada, competente e solícita. Eu tive a sorte de ter um orientador-amigo! Jamais esquecerei de todo o suporte, de toda a dedicação e esforço depositados nesta pesquisa. Obrigado por tudo, Ricardo!

À professora Dra. Flávia Colen Meniconi, membro da banca de defesa, pela leitura atenta e eficiente deste trabalho traduzida em seus comentários e solicitações pertinentes. Obrigado por acreditar em mim desde 2012! Você é muito especial na minha vida, amiga! Com você dei os meus primeiros passos enquanto pesquisador do PIBIC.

À professora Dra. Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima por todo seu aporte e dedicação prestados para a leitura deste material, bem como, suas relevantes contribuições. A partir de sua leitura atenta também pude melhorar este trabalho. Agradeço por sua amizade e apoio prestado durante esta pesquisa, Jeylíssima!

Ao professor Dr. André Suêlto Tavares por suas aulas de Metodologia no mestrado e pela leitura e contribuições feitas a este trabalho. Sinto-me feliz em contar com pessoas tão competentes e evoluídas como vocês nesta banca.

Ao Instituto Federal de Alagoas – IFAL por ter me oferecido uma formação gratuita, de

qualidade e emancipadora por intermédio do ProfEPT, das disciplinas ofertadas, dos Colóquios, Seminários, publicações. Estes momentos foram, sem dúvidas, imprescindíveis para minha formação discente e humana.

Às professoras do componente curricular Língua Espanhola por sua contribuição para que esta investigação prosperasse, seja desde as respostas atentas aos questionários até a participação no Colóquio.

À Dóris Matos, Carlos Júnior, Acássia Rosa, Maryana Tavares, Rusanil Moreira Júnior, Jordana Barros e Flávia Colen por abrilhantar com seus conhecimentos decoloniais a proposição de Colóquio que visou à produção do Produto Educacional a qual desenvolvemos nesta pesquisa.

Agradeço aos colegas e amigos do mestrado por toda troca e escuta atenta nos momentos de aflição. Quem melhor que eles para entender já que vivenciamos e provamos das mesmas angústias. Obrigado Renata, Vanessa, Arlene, Janeíne, Marici, Fred, Rendrikson, Rêmia, Acássia Deliê, Josimar e Enoch.

Por fim, àqueles que eu chamo de presentes cósmicos, amigos entranháveis dotados de nome e sobrenome. À Bruna Alves, por seus incentivos e por ser refúgio desde 2007. À Camilla Lima, Andréia Negrão e Diego Soares, minha tríade pausiniana, pela escuta atenta em todos os meus dramas leoninos. À Ednaldo e Nathaly Farias, amigos de longa data, mas que nos reaproximamos durante este último ano: obrigado por me ensinar a fazer ressignificações. À Anny Barros (a rainha), Levy Brandão, Camila Silva, Rodolfo Luna, Bruno Silvestre e Júlio César Félix, Gustavo Paiva, Fabrícia Cortez, Cibele Tiburtino colegas de trabalho que se converteram em amigos destes que a gente quer levar por toda vida, agradeço-lhes por transformar a jornada em Santana algo mais leve, prazeroso. *Gracias!*

“Hasta que los leones tengan sus propios
historiadores, las historias de cacería seguirán
glorificando al cazador”
Proverbio africano

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), tem como objetivo principal identificar como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola no Ifal - se são orientadas por uma perspectiva colonial, por uma decolonial ou, ainda, por uma perspectiva mista – além de compreender os fundamentos desse processo. Para isso, analisamos como se apresentam as questões relacionadas às línguas, culturas e identidades latino-americanas em um contexto natural e real: a sala de aula (MATOS, 2018, 2019, 2020). O estudo investigativo é qualitativo e seu referencial teórico está ancorado nos estudos que concernem à pesquisa-ação colaborativa (PIMENTA, 2007; IBIAPINA, 2008) e as diferentes modalidades de pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), cujos instrumentos metodológicos são: i) aplicação de questionários, ii) realização de entrevistas, iii) produção de narrativas autobiográficas. Almeja-se, com os resultados da investigação, poder contribuir para uma formação omnilateral (RAMOS, 2008; FRIGOTTO, 2009; MOURA 2013; CIAVATTA, 2014) e decolonial (FREIRE, 1987; CANDAU, 2016; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2000; CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2009) de docentes de Língua Espanhola baseada na associação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo a partir do Produto Educacional (PE) que se presta à oferta de um Colóquio, no qual a participação dos professores de Língua Espanhola do Ifal se deu de modo voluntário. O Evento subsidiou a produção de um Portfólio, contendo todas as etapas percorridas para a sua elaboração, que compõe parte do processo de elaboração do PE. Como resultados, constatamos que a prática docente do componente curricular Língua Espanhola ocorre de maneira mista, ou seja, algumas vezes, colonial e outras decolonialmente, isto se deve, em grande parte, à formação inicial das docentes envolvidas nesse processo investigativo. Além disso, no que diz respeito às concepções de língua, cultura e identidades latinoamericanas, há um consenso entre as docentes ao afirmar que a língua e a cultura são indissociáveis, de modo que não é possível ensinar uma língua sem perpassar pela cultura do povo que fala essa língua, visto que, ambas, segundo as docentes, são a marca de um povo. Em suma, apesar desta prática docente, em alguns momentos, ser colonial, o que justifica o Produto Educacional desta dissertação, há de se salientar que o público investigado reconhece que a partir de uma educação decolonial é possível transformar o padrão das relações de poder, saber e do ser.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Pedagogia Decolonial; Educação Profissional e Tecnológica; Língua Espanhola; Formação Docente.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT/Ifal), has as its main objective to identify how the practices of Spanish language teachers at Ifal take place - whether they are guided by a colonial perspective, by a decolonial or even a mixed perspective – in addition to understanding the fundamentals of this process. In order to do so, we analyzed how issues related to Latin American languages, cultures and identities are presented in a natural and real context: the classroom (MATOS, 2018, 2019, 2020). The investigative study is qualitative and its theoretical framework is anchored in studies concerning collaborative action research (PIMENTA, 2007; IBIAPINA, 2008) and the different action research modalities (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), whose methodological instruments are: i) application of questionnaires, ii) conducting interviews, iii) production of autobiographical narratives. The research results aim to contribute to an omnilateral (RAMOS, 2008; FRIGOTTO, 2009; MOURA 2013; CIAVATTA, 2014) and decolonial (FREIRE, 1987; CANDAU, 2016; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2000) training ; CASTRO-GÓMEZ and GROSFUGUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2009) of Spanish Language teachers based on the association between the dimensions of work, science and culture in the training process from the Educational Product (PE) that had as objective the offer of a Colloquium, in which the participation of Spanish Language teachers at Ifal took place on a voluntary basis. The Event subsidized the production of a Portfolio, containing all the steps taken for its elaboration, which is part of the NP elaboration process. As a result, we found that the teaching practice of the Spanish Language curricular component occurs in a mixed way, that is, sometimes colonially and sometimes decolonially. This is due, in large part, to the initial training of the teachers involved in this investigative process. In addition, with regard to the concepts of language, culture and Latin American identities, there is a consensus among teachers in stating that language and culture are inseparable, so that it is not possible to teach a language without passing through the culture of the people who speaks that language, since both, according to the teachers, are the mark of a people. In short, despite this teaching practice, at times, being colonial, which justifies the educational product of this dissertation, it should be noted that the investigated public recognizes that from a decolonial education it is possible to transform the pattern of power relations, knowing and being.

Keywords: Integrated High School; Decolonial Pedagogy; Professional and Technological Education; Spanish language; Teacher Training.

RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica, (ProfEPT/Ifal), tiene como objetivo principal identificar cómo se dan las prácticas de los/las profesores/profesoras de Lengua Española en el Instituto Federal de Alagoas Ifal – si son guiadas a partir de una perspectiva colonial, por una decolonial o, incluso, por desde una perspectiva mixta – además de comprender los fundamentos de este proceso. Para ello, analizamos cómo se presentan en el aula temas relacionados a las lenguas, culturas e identidades latinoamericanas (MATOS, 2018, 2019, 2020). El estudio investigativo es cualitativo y su marco teórico está anclado en estudios sobre investigación acción colaborativa (PIMENTA, 2007; IBIAPINA, 2008) y las diferentes modalidades de investigación acción (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011), cuyos instrumentos metodológicos serán: i) aplicación de cuestionarios, ii) realización de entrevistas, iii) producción de relatos autobiográficos. Se espera, con los resultados de la investigación, poder contribuir para una formación omnilateral (RAMOS, 2008; FRIGOTTO, 2009; MOURA 2013; CIAVATTA, 2014) y decolonial (FREIRE, 1987; CANDAU, 2010; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2000; CASTRO-GÓMEZ y GROSGOUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2009) del profesorado de Lengua Española a partir de la asociación entre las dimensiones trabajo, ciencia y cultura en el proceso formativo desde el Producto Educativo (PE) que se presta a la oferta de un Coloquio, en el que se dará de manera voluntaria la participación de los profesores de Lengua Española de Ifal. Se pretende que el Evento subvencione la elaboración de un Portafolio, conteniendo todos los pasos seguidos para su elaboración, el cual formará parte del proceso de elaboración del PE. Como resultado encontramos que la enseñanza-práctica del componente curricular de Lengua Española se da de manera mixta, es decir, a veces colonial y a veces decolonial, esto se debe, en gran parte, a la formación inicial de los docentes involucrados en este proceso. Además, en cuanto a los conceptos de lengua, cultura e identidades latinoamericanas, existe consenso entre los docentes en afirmar que lengua y cultura son inseparables, por lo que no es posible enseñar una lengua sin pasar por la cultura de los pueblos. que lo hablan, esta lengua, ya que ambas, según los maestros, son marca de un pueblo. En suma, a pesar de que esta práctica docente, por momentos, colonial, que justifica el producto educativo de esta disertación, se debe reconocer que el público investigado percibe que desde una educación decolonial es posible transformar el patrón de relaciones de poder, saber y ser.

Palabras-clave: Enseñanza Secundaria Integrada; Pedagogía Decolonial; Educación Profesional y Tecnológica; Lengua Española; Formación Docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos <i>campi</i> do Ifal	27
Figura 2 - Categorias de colonialidade do poder	63
Figura 3 - Fases da Análise de Conteúdo	76
Figura 4 - Marcos genealógicos da decolonialidade no Brasil	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil docentes de Língua Espanhola do Ifal	79
Gráfico 2 – Formação acadêmica e decolonialidade	81
Gráfico 3 – A educação decolonial como elemento transformador de padrões	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: contexto da Educação Profissional na década de 70	34
Quadro 2: Quantitativo de Institutos por municípios em 2019	36
Quadro 3: Projetos de lei para a inclusão da Língua Espanhola no sistema educativo	45
Quadro 4 - História da formação de professores no Brasil	70
Quadro 5 - Perfil do grupo de docentes participantes	78
Quadro 6 - Correlação tempo de trabalho no Ifal x Titulação.....	80
Quadro 7 - Decolonialidade em sala de aula	83
Quadro 8 - Concepção de língua, cultura e identidades latino-americanas.....	86
Quadro 9 - Prática docente concepção de decolonialidade	87
Quadro 10 - Prática docente e decolonialidade.....	89
Quadro 11: Avaliação Geral do Evento.....	94
Quadro 12: Decolonialidade e ensino de Língua Espanhola	96
Quadro 13: Decolonialidade e Educação Profissional e Tecnológica	98
Quadro 14: Produto Educacional.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: relação instrumentos de coleta x porcentagem de participação	29
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE – Associação de Professores de Espanhol
APEEAL – Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas
CCJ – Comissão de Constituição e Justiça
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAA – Escolas de Aprendizes Artífices
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IES - Instituições de Ensino Superior
Ifal – Instituto Federal de Alagoas
LA – Linguística Aplicada
MCP – Matriz Colonial de Poder
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PE – Produto Educacional
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL – Projeto de Lei
ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Ufal - Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	17
1.1. Quem sou eu e de que lugar falo?	17
1.2. Sobre a pesquisa.....	17
2 METODOLOGIA	24
2.1 Caracterização do tipo de pesquisa	24
2.2 Contexto, <i>locus</i> e participantes da pesquisa	27
2.2.1 Variáveis intervenientes	28
2.3 Instrumentos de pesquisa e formas de acesso aos dados	31
3 PROCESSOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	32
3.1 Itinerário histórico da emergência da Rede Federal.....	32
3.2 As bases epistemológicas da Rede Federal de Ensino – EPT.....	37
3.3 O Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e as políticas de ensino de línguas adicionais	43
3.3.1 Implantação e retiradas da Língua Espanhola do currículo: do apagamento à resistência do idioma nos documentos oficiais	44
3.3.2 BNCC e Língua Espanhola: discussões relativas aos processos de ensino-aprendizagem	49
3.4 A perspectiva do ensino de Língua Espanhola como Língua Adicional numa vertente transgressiva, antiopressora e movediça	52
4 PROCESSOS ENVOLVENTES SOBRE COLONIALISMO E (DE)COLONIALIDADES	56
4.1 Colonialismo e colonialidades: heranças sociohistóricas e discursivas	56
4.1.1 Sobre a colonialidade do ser.....	60
4.1.2 Colonialidade do saber e do poder	61
4.2 Decolonialidade(s): princípios	64
4.3 Decolonialidade(s) no Ensino de Língua Espanhola.....	67
4.4 Práticas docentes com vistas a uma Pedagogia Decolonial.....	70
5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	74
5.1 Prototipação e justificativa do Produto Educacional.....	74
5.1.1 Questionário-Perfil	74
5.1.2 Decolonialidade na formação docente	81

5.1.3 Concepções de língua, cultura e identidades latinoamericanas	85
5.1.4 Prática docente e concepção de decolonialidade	88
5.2 Questionários de avaliação do Colóquio	92
5.2.1 Uma breve pausa para tratar sobre a Formação Docente	92
5.2.2 Avaliação Geral do Colóquio.....	94
5.2.3 Avaliação do 1º dia do Colóquio	96
5.2.4 Avaliação do 2º Dia do Colóquio	98
6 PRODUTO EDUCACIONAL	102
7 CONSIDERAÇÕES, QUE NÃO SE ENTENDAM COMO FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA DOCENTES (PRÉ-COLÓQUIO).....	172
ANEXO A – TCLE (DOCENTES)	176
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS.....	181
ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO – REITORIA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS.....	183
ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 466/12, DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS	185
ANEXO E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA.....	186
ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	187
ANEXO G – TERMO DE COMPROMISSO.....	188
ANEXO H - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) – PROFEPT	189

1. INTRODUÇÃO

1.1. Quem sou eu e de que lugar falo?

Em primeiro lugar, considero relevante situar os/as leitores/as acerca de quem sou e qual é o meu lugar de fala. Meu nome é Gustavo. Sou um homem cis negro de pele clara¹, nordestino, homossexual e filho da classe trabalhadora. Desde cedo, compreendi que para aqueles/as que, assim como eu, são atravessados/as pelos infortúnios que encontram respaldo na(s) colonialidade(s), a educação é um caminho capaz de promover a emancipação.

Sou licenciado em Letras-Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/Ufal). Foi durante a graduação nessa faculdade que comecei a construir minha identidade na condição de professor-pesquisador, visto que, participei de alguns projetos de pesquisa e extensão que me deram a oportunidade de refletir acerca de questões que envolvem o Letramento Crítico, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, a Linguística Textual.

A partir das experiências vivenciadas durante as participações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e no Projeto Casas de Cultura no Campus, ambos ofertados pela Faculdade de Letras da Ufal, é que percebi que ser professor de Língua Espanhola não se restringia a apenas ensinar pronúncia ou tempos e modos verbais. Tive a compreensão de que ser professor é encontrar estratégias capazes de promover um mundo mais igualitário e justo, além de suscitar nos/nas discentes o desejo de libertação das amarras de concepções homogeneizantes e promover reflexões acerca de seu fazer e estar no mundo. É essa a compreensão que ampara este trabalho: na/pela educação é possível auxiliar na construção de uma sociedade livre das amarras coloniais.

1.2. Sobre a pesquisa

Esta investigação, provisoriamente, intitulada *“Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica”* se insere na linha de pesquisa 1: “Práticas Educativas em EPT”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/Ifal), em seu macroprojeto 3: “Práticas Educativas no

¹ O conceito de negro é definido pelo Estatuto da Igualdade Racial como “O conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga.” Utilizo-me aqui do termo “de pele clara” pelo fato de que tenho a compreensão que isso me oportuniza alguns privilégios nesta sociedade racista na qual quanto mais longe da “branquitude” se está, mais preconceitos se sofre. Isso significa que, de certo modo, apesar de transitar nesta sociedade racista, na condição de uma pessoa mais próxima à branquitude, não sou determinado por preconceitos, tais como pessoas com as peles mais retintas sofrem.

Currículo Integrado”. O estudo se presta a investigar o fazer pedagógico de docentes do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – Ifal nos seguintes aspectos: 1. O ensino-aprendizagem de uma língua adicional² que promova uma educação integrada unitária, crítica e decolonial de modo que todos e todas tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 3). Nesse viés, o trabalho é concebido em seu sentido ontológico, dado que, este é um processo que faz parte da formação humana, não apenas pelo fator econômico, mas também porque o trabalho produz liberdade. Um outro aspecto relacionado é: 2. Quais os saberes, relativos ao ensino de Língua Espanhola, que esses/as docentes utilizam em sala de aula e de que forma fazem-no?

De acordo com o Documento-base *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica* (BRASIL, 2010, p. 19),

[...]os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

Com o fito de promover uma formação integrada que projete o combate às desigualdades estruturais de ordens diversas, assume-se o interesse em realizar a presente pesquisa. O desejo de auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária surgiu ainda durante minha graduação em Letras - Espanhol, pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal, quando participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Naquela ocasião, eu não sabia quase nada sobre as teorias que embasam este trabalho e menos ainda sobre as bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente, na Rede Federal de Ensino.

A experiência no PIBIC foi capaz de me inserir no mundo da pesquisa e compreender o que é ser professor-pesquisador, ademais deu suporte também ao desejo de seguir pesquisando: é por isto que estou aqui. Durante a realização da pesquisa, tive contato com as teorias do letramento crítico que, em suma, segundo Santos e Meniconi (2018, p. 121) “é uma prática educacional que concebe a língua como formadora de ideias e valores que permitem ao sujeito ser capaz de (re)significar suas próprias crenças e valores, a fim de provocar a transformação social.” Em outras palavras: na concepção do letramento crítico, a língua é discurso e, como tal, exerce a função de construção de novos significados, identidades e posições, tendo em vista

² Elegemos o termo língua adicional, e não língua estrangeira ou segunda língua, pelo fato de que este termo, segundo Leffa (2014), traz perspectivas que não discriminam o contexto geográfico, as características individuais dos/das estudantes e, também, porque, ao aprender outro idioma, ele deixa de ser estrangeiro a nós.

que, é na e pela linguagem, que há expressividade quanto às nossas vivências.

Costumo dizer que o PIBIC foi um marco em minha carreira docente: se, anteriormente, a gramática direcionava o meu fazer docente, após tal experiência, as aulas se tornaram mais dinâmicas e interativas. Além disso, os/as alunos/as envolvidos no processo puderam se perceber nas condições de sujeitos/as e ressignificarem sua concepção de mundo e, respectivamente, as práticas sociais de que fazem parte, desenvolvendo a reflexão e a criticidade.

Desde 2018, atuo na Educação Profissional e Tecnológica, sou professor de Língua Espanhola no Ensino Médio Integrado, em um dos campi do Instituto Federal de Alagoas. No espaço educacional de trabalho, posso colocar em prática aquilo que aprendi nos projetos de pesquisa e extensão da Ufal, considerando que um dos sentidos da integração é a formação omnilateral, baseada na associação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo (SANT'ANA; LEMOS; SILVA, 2018, p. 72).

Com efeito, compreendemos que a formação integrada visa a valorizar o ser humano em todos os seus aspectos. Noutros termos, não é uma formação que prepara exclusivamente para o trabalho no sentido de emprego, alienado sob o capital. Ela 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 de criar e dilatar o mundo efetivamente livre” (FRIGOTTO, 2009, p. 189). Logo, justifico a relevância das concepções da terminação trabalho presentes nesta investigação pelo fato de que é fundamental, na concepção de Neto e Menacho (2021, p. 407), que busquemos “contribuir para um pensar e agir combativos da coisificação do ser humano que vende a força de trabalho que se mostrem sensíveis às vicissitudes coloniais que seguem assolando nações que não se enquadram no padrão hegemônico de desenvolvimento.”

Portanto, na condição de docente de língua adicional, em específico, Língua Espanhola, pretende-se oferecer uma educação pública, de qualidade e libertadora nos cursos integrados nos quais atuamos, no reconhecimento da importância de prosseguir pesquisando e buscando novos procedimentos e novas perspectivas que possam contribuir para uma Pedagogia Decolonial (FREIRE, 1987; CANDAU, 2016; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2000; CASTRO-GOMEZ & GROSGOUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2009), que contemple as vozes do Sul, incorporando “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” na promoção da emancipação social (MOITA LOPES, 2006, p. 95) e que, ao mesmo tempo, seja percebida como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos, visto que:

[...] 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 (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Compreende-se que é fundamental atuar no sentido de enfraquecer a matriz colonial de poder com o objetivo de (re)construir outras epistemologias. Já que, a partir do século XVI, no processo de colonização a sociedade brasileira passou a se formar com base no genocídio e etnocídio dos povos autóctones que habitavam esta região. E, posteriormente, com a escravização de negros africanos. Portanto, o pensamento decolonial apresenta-se como uma opção a mais dentre as gnosés já existentes, entretanto, diferencia-se de formas de conhecimento que se autointitularam como universais e únicas. Desta forma, cabe ressaltar que o objetivo não é rejeitar a produção de conhecimento eurocêntrica, mas, sim, não considerá-la como modelo hegemônico, absoluto e exclusivo de pensamento. Assim, a decolonialidade concerne a produção de gnosés-outras cujo objetivo é responder aos anseios dos subalternizados pela colonialidade; é produzir teorias-outras e próprias que levem em consideração o contexto local, a subjetividade dos povos submetidos às colonialidades; é insubordinar-se contra epistemologias imperiais. (QUEIROZ, 2020).

É com base nisso que, como docentes da Educação Profissional e Tecnológica, visamos a contribuir com a Formação Continuada de professoras/es de Língua Espanhola, no âmbito do Ifal, a partir da oferta do Colóquio para que estas/es, se ainda não o fazem, possam (re)pensar e produzir conhecimentos-outras com o propósito de oportunizar e colocar em visibilidade histórias-outras, epistemologias contra-hegemônicas: a daquelas/es que são, de certa forma, atravessados pela colonialidade. Temos claro que há um longo caminho a percorrer e que a oferta do Colóquio será, metaforicamente tratando, como plantar a semente de uma árvore frutífera.

Acerca do exposto, tomando como base o aporte teórico de Queiroz (2020), consequentemente, Walsh (2009, p. 13) assevera que

A interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas que se entrelaçam de maneira conceitual e pedagogicamente, estimulando algumas forças que nos fazem questionar, perturbar, rearmar e reconstruir. Esta força e suas práticas fornecem a base para o que eu chamo de “Pedagogia Decolonial” (WALSH, 2009, p. 13, tradução nossa).

Tenciona-se que, com esta investigação, possamos desempenhar o objetivo de propiciar uma educação integrada, politécnica, omnilateral e que, em suma, não forme exclusivamente

para o mercado de trabalho³ (RAMOS, 2008; NOSELLA; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2009), além de combater, em alguma medida, as desigualdades sistêmicas em nosso país.

A partir dos desdobramentos deste estudo organizamos um Evento de formação, no formato Colóquio, com as/os professoras/professores de Língua Espanhola do Ifal a fim de compartilhar as experiências desta investigação e incentivá-las/los a utilizar os dispositivos que visem a um processo educativo decolonial, crítico e omnilateral. A materialização desse Evento, que é o nosso Produto Educacional (doravante PE), se deu por meio de um portfólio, contendo os aspectos inerentes à produção (organização) de um Evento nesse formato. Uma vez que, na modalidade de Mestrado Profissional, as/os estudantes precisam desenvolver um Produto Educacional que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos. Considerando que

[...] a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo “transferência de tecnologia” científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 61).

O mencionado PE é “um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (BRASIL, 2019a, p. 15). Os produtos educacionais podem partir da elaboração de materiais didáticos, criação de softwares ou aplicativos, eventos organizados, relatórios técnicos. O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda/oriundo do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981 *apud* RIZZATTI *et al.*, 2020).

Como fundamentação teórica, que contribuiu para concretização do objetivo desta pesquisa, acreditamos serem significativas as contribuições da Linguística Aplicada (LA), por esta área do conhecimento apresentar um caráter transdisciplinar, indisciplinar, intercultural e transgressor que identifica, investiga e busca soluções para problemas relacionados à linguagem na vida real, entretanto, não se trata de qualquer problema “[...] mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006, p. 258).

³ Utilizamos as contribuições de Ramos (2008, p. 04) quando falamos sobre uma formação que não vise atender, exclusivamente, ao mercado de trabalho, ou seja, aos interesses do capital quando o trabalho adquire o sentido de prática econômica que se associa aos modos de produção. Visamos a uma educação que forme para o mundo do trabalho, é dizer, para o trabalho em seu sentido ontológico: como realização e emancipação humana.

Portanto, utilizamos, além de aportes teóricos que interessam à EPT, os contributos da LA no que se referem à Decolonialidade. De acordo com o que fora exposto anteriormente, acerca desta temática, propomos a seguinte questão: como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola no Ifal - são orientadas por uma perspectiva colonial, por uma decolonial ou, ainda, por uma perspectiva mista?

Baseando-nos nas pesquisas que investigam esses problemas, com ênfase nos processos educativos pensados a partir da EPT, apresentam-se as seguintes hipóteses:

1. As perspectivas coloniais e/ou decoloniais estão presentes nas percepções das/dos docentes acerca de seu fazer pedagógico;
2. As concepções das/dos docentes de Língua Espanhola no que tange à língua, à cultura e às identidades latino-americanas influenciam na escolha da abordagem didático-pedagógica na EPT.

Diante do exposto delineamos, a partir das hipóteses levantadas, o seguinte objetivo geral de pesquisa: identificar como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola no Ifal a partir de uma análise voltada a uma perspectiva colonial, decolonial ou mista e, a partir disso, compreender os fundamentos desse processo.

A fim de responder ao objetivo geral do estudo em tela, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos:

1. Investigar as ações das/dos docentes no processo de planejar, ministrar e refletir sobre as atividades com foco na decolonialidade;
2. Analisar como se apresentam as questões relacionadas às línguas, culturas e identidades latino-americanas em sala de aula;
3. Promover um Colóquio de Formação Docente com discussões relativas às teorias decoloniais para professoras/es de espanhol cujo objetivo é que as/os participantes envolvidas/as repensem os métodos e as escolhas de materiais de ensino utilizados, em específico, no contexto da EPT;
4. Materializar os dados advindos do Evento promovido, por meio de um Portfólio, como parte integrante e constitutiva do Produto Educacional a ser desenvolvido no âmbito do ProfEPT/Ifal.

O presente trabalho está estruturado em seis seções, a saber: a Seção 1 está reservada à introdução da pesquisa. A Seção 2 destina-se à metodologia empregada nesta investigação. Optamos pela pesquisa-ação com suporte da pesquisa-ação colaborativa, uma vez que se trata também de uma pesquisa de base etnográfica com o arcabouço teórico da Linguística Aplicada. Como instrumentos, fizemos uso de questionários perfis (diagnósticos), formulários de

avaliação, além de entrevistas individuais e coletivas para a coleta de dados que, no que lhe concerne, será interpretada por meio das categorias da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na Seção 3, está contida a fundamentação teórica desta pesquisa. É nela que, inicialmente, apresentamos os processos de ensino de Língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica com subseções que trazem à baila as discussões relacionadas às bases epistemológicas da Rede Federal de Ensino (EPT); às políticas de ensino de línguas no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal); à perspectiva do ensino de Língua Espanhola numa vertente transgressiva, antiopressora e movediça. Na Seção 4, discutimos acerca dos processos envolventes sobre colonialismo e decolonialidade(s). A Seção 5 está direcionada à coleta e à análise dos dados, Já na Seção 6, trazemos o Produto Educacional (PE) desenvolvido a partir da coleta e análise dos dados.

Por fim, nas Considerações Finais, lançamos olhares a respeito do objeto de estudo, com base nos resultados obtidos, visando, especialmente, responder à questão de pesquisa, responder (validar ou refutar) as hipóteses, analisar de que forma os objetivos lançados foram atendidos e, finalmente, estabelecer diálogos voltados a desdobramentos dos estudos, inclusive contando com a replicabilidade da pesquisa na elaboração do PE, em outros contextos investigativos da educação básica, especialmente, a pública.

2 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar e situar o/a leitor/a acerca dos aspectos que dizem respeito à tipologia de pesquisa empregada nesta investigação, aos procedimentos metodológicos que a guiaram; aos instrumentos e à forma de acesso aos dados (coleta de dados). Além de tratar sobre o *locus* da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão e das técnicas (procedimentos) que serviram como aporte para a elaboração desta dissertação e, por extensão, do Produto Educacional. Ademais, vale ressaltar que esta metodologia está ancorada no arcabouço teórico-metodológico da Linguística Aplicada (doravante LA) na inter-relação com as bases do Programa de que fazemos parte.

2.1 Caracterização do tipo de pesquisa

A presente pesquisa é de caráter qualitativo com base etnográfica, cujo método é o da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) com viés colaborativo (PIMENTA, 2007; IBIAPINA, 2008) exploratória-descritiva (GIL, 2021, p. 26), por meio de levantamento bibliográfico e proposição de curso que aborde a formação docente em Língua Espanhola.

No que corresponde à pesquisa com base etnográfica, entendemos que se trata de uma classificação de pesquisa que tem origem na Antropologia. Segundo Gil (2021, p. 36), “pode-se dizer que a pesquisa etnográfica tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de processos como entrevistas em profundidade e observação participante.” Outrossim, este tipo de pesquisa apresenta uma gama de vantagens se comparado a outras tipologias de pesquisa, já que esta é realizada no próprio local em que acontece o fenômeno e seus resultados costumam ser mais fidedignos (GIL, 2021, p. 37).

Justificamos a escolha pela pesquisa qualitativa pelo fato de que “a combinação deste tipo de dados pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004, p. 4). E também porque esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31). Assim, as pesquisas qualitativas se prestam à compreensão dos processos em curso, embora possam dispor de dados quantitativos, a análise é realizada a partir de um viés interpretativista.

Justifica-se que esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa com base etnográfica pelo fato de que nosso objeto de pesquisa é a prática docente no chão da sala de aula, em outras palavras, o que queremos dizer é que, a partir das entrevistas e dos questionários

aplicados, via Google Forms, podemos, mediante os relatos das participantes envolvidas, nos dar conta de como ocorrem os fatos que pretendíamos investigar. É relevante, também, afirmar que a coleta de dados se deu de maneira remota pelo fato de que, à época de realização da pesquisa, estarmos atravessando um período ainda delicado, em que pudesse proporcionar o contato físico com as participantes dada a pandemia de COVID-19. Conquanto, acreditamos que isso não descredibiliza o caráter etnográfico da pesquisa em tela, já que, apesar de remotamente, nos propusemos a coletar e analisar o comportamento de um grupo social em um ambiente real: a sala de aula. Com efeito, elegeu-se a pesquisa-ação colaborativa pelo fato de que este tipo de método “proporciona condições para que as/os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008 *apud* CAVALCANTI, 2019, p.6). Nessa perspectiva, segundo Barbier (2002, p. 19):

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso.

No que diz respeito a quem desenvolve esta pesquisa, encontramos-nos em um lugar comum de reflexão e questionamentos acerca da nossa própria prática e é no cerne dessas inquietudes que surgiu um interesse em fazer esta pesquisa. Além disso, segundo Tanajura e Bezerra (2015, p. 11), “a utilização da pesquisa-ação é feita sobre a concepção epistemológica de transformação das pesquisas em Ciências Sociais, como uma metodologia específica para indivíduos ou pequenos grupos.” Nesse sentido, Pimenta (2006, p. 529) destaca a imprescindibilidade de que o pesquisador adentre na realidade a ser estudada para que, por meio da reflexão colaborativa os/as docentes tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, gerando mudanças na cultura escolar. Nesta pesquisa, adentramos na realidade a ser estudada a partir da coleta de dados feita por intermédio do questionário-perfil e também na mediação pedagógica realizada por meio do Colóquio. Portanto, nas palavras de Thiollent e Colette (2020, p. 61):

[...] a pesquisa-ação é vista como estratégia de autoformação. Estudantes e docentes atuam como membros ativos pertencentes a coletividades, instituições ou comunidades rurais ou urbanas, implicados em práticas sociais relacionadas com associações, cooperativas, sindicatos, grupos políticos ou de expressão cultural, dentre outros.

Thiollent e Colette (2020) partem de uma perspectiva subsidiada pelos estudos de Boaventura Santos (2010). Para este autor a pesquisa-ação é um dos eixos da universidade no

século XXI e tem como objetivo promover uma ecologia dos saberes, pois tem um potencial para propiciar as interações necessárias entre conhecimento científico e saberes populares e contribuir numa reorientação solidária da relação entre universidade-sociedade, necessária à restauração da legitimidade da instituição como espaço social de fato (THIOLLENT; COLLETE, 2020, p. 43).

É por essa razão que a presente metodologia, inscrita neste trabalho, está fundamentada também na contribuição teórico-metodológica da LA, posto que vivemos tempos considerados pós-modernos (ou pós-positivistas) pelo fato de que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, além daqueles que dizem respeito às formas de produção de conhecimento sobre tal sujeito que tinham como objetivo apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça e sua etnia. Afirma-se que, para a LA, este tipo de produção de conhecimento tradicional está ultrapassado, uma vez que é inadequado construir teorias sem, ao menos, levar em consideração as vozes daqueles/as que vivem as práticas a que nos dispomos investigar. Além disso, a LA compreende o sujeito como ser heterogêneo, fragmentado e fluido, ou seja, em constante movimento pendular (MOITA LOPES, 2006, p. 22-31).

Ainda sobre o exposto, Pennycook (2006) reitera que na LA transgressiva são consideradas tanto as ideias de Fanon⁴, no que diz respeito às ações do poder, quanto às inquietações provenientes das próprias bases do conhecimento, como em Foucault⁵ para os questionamentos dos conceitos e ações tradicionais (MOITA LOPES, 2006, p. 29). À vista disso, filiamo-nos a uma LA transgressiva pela necessidade irrefreável de que existam instrumentos políticos e epistemológicos que auxiliem na transgressão dos limites do pensamento e da política tradicional. Ademais, por ser pensada para a ação e para a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 74, 82) antiopressora, interrogadora e movediça que busca, a partir do seu arcabouço teórico-metodológico, nas palavras de Fabrício (2006, p. 60-61), constituir-se como:

[...] prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um

⁴ Frantz Fanon foi um psiquiatra, ensaísta e militante político. Autor do livro “Pele negra, máscaras brancas”. Suas obras são de grande influência para os denominados “Estudos Pós-Coloniais”, dado que carregam profundas análises sobre o racismo.

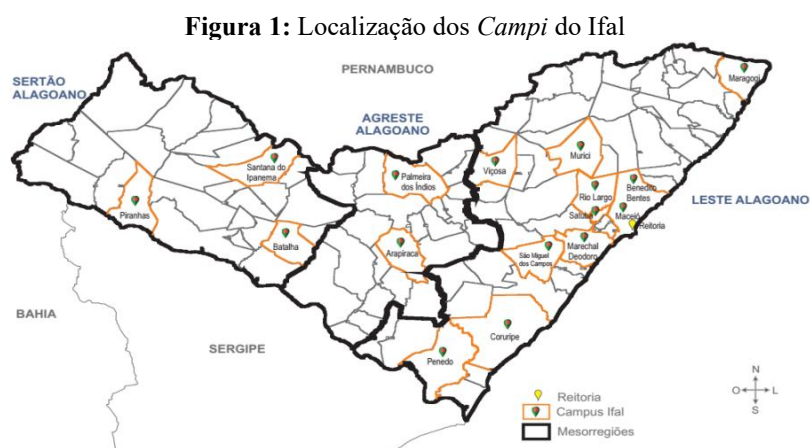
⁵ Foucault, por sua vez, foi um filósofo nascido na França, cuja obra é influência para as Ciências Sociais e Humanas. É conhecido, principalmente, por suas contribuições para os supramencionados ramos.

domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; [...] e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido. (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61)

À guisa de conclusão desta parte, ao nos vincularmos ao aporte teórico-metodológico da LA, temos a ciência de que ultrapassar as fronteiras normativas que estão atreladas às línguas, aos gêneros, às raças, às sexualidades não é tarefa fácil: é fundamental, se quisermos transgredi-las (as fronteiras), fazer uma crítica radical da modernidade e das crenças por ela forjadas com o objetivo de sustentar o ideal herderiano⁶ (FABRÍCIO, 2017, p. 608). Conforme apontam Cavalcanti e Santos (2020), é necessário desvincular-se da ideia hegemônica de produção de conhecimentos a fim de ressignificar e romper com uma prática de pesquisa que é dita como consensual e pensar em propostas transdisciplinares e contra-hegemônicas.

2.2 Contexto, *locus* e participantes da pesquisa

O contexto da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Ifal. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, a criação do Instituto se deu por meio da integração entre duas autarquias extintas: a Escola Agrotécnica Federal de Satuba e o Centro Federal de Educação Tecnológica – Cefet. O Ifal, ainda segundo informações contidas no PDI 2019 - 2023, é composto por 16 *campi*, distribuídos pelas três mesorregiões do Estado de Alagoas, além da Reitoria, localizada em Maceió, conforme a **Figura 1** a seguir:



Fonte: PDI Ifal, 2019

⁶ Trata-se aqui de um ideal hegemônico de poder em que a crença, a língua e os povos são considerados desde um ponto de vista singular.

Os/as interlocutores/as da pesquisa são os/as 16 docentes de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas, cuja prática pedagógica subsidiará a presente investigação. Justificamos a escolha do termo interlocutores/as pelo fato de que tratar participantes/colaboradores ou grupos sociais como “objeto de pesquisa” ou ainda “sujeitos” não se compatibiliza com os objetivos da LA. Ora, quando tratamos os/as participantes de pesquisa como “sujeitos de pesquisa” tem-se a ideia de que estes/estas estão submetidos/as a algo como se não houvesse agência por parte deste grupo. A ideia de “objeto de pesquisa” não coaduna com a LA, uma vez que os objetos são estáticos e imutáveis. Conforme afirma Cavalcanti (2006, p. 234)

[...] há procedimentos e há conceitos que não se coadunam com o fazer pesquisa com minorias linguísticas. Considerando que esses conceitos/procedimentos cristalizados e clássicos foram elaborados em uma época em que se focalizavam minorias linguísticas como "objetos" de pesquisa e não como agentes pensantes[...]

Salientamos, como critério de exclusão, que para participar da pesquisa é necessário ser docente do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas e se disponibilizar voluntariamente quanto à sua participação por meio de convite formal realizado pela equipe de pesquisa.

2.2.1 Variáveis intervenientes

Essencialmente, na pesquisa-ação é fulcral que exista uma relação público investigado e pesquisador, em outras palavras, a interação entre pesquisadores e investigados deve existir no âmbito de determinada prática investigativa nos moldes da pesquisa-ação. Portanto, diferentemente do que pode acontecer em pesquisas de laboratório, as variáveis intervenientes nas pesquisas qualitativas que envolvem a pesquisa-ação podem ser menos controláveis e isso muda todo o itinerário investigativo que fora pensado anteriormente (SANTOS; CAVALCANTI, 2020). Além do mais, conforme afirmam os autores em tela (2020, p. 83), “contar com a colaboração de professores em um processo investigativo representa uma oportunidade de desenvolvimento mútuo, em que pese a reflexão proposta a professores e o reconhecimento de condicionantes da prática educativa pelos pesquisadores”.

Apesar do exposto na seção anterior, é fundamental informar que, devido a variáveis intervenientes as quais qualquer pesquisa pode estar sujeita, não contamos com a participação das/dos 15 docentes, em integralidade, que atendiam ao pré-requisito de participação no desenho inicial da investigação. Mesmo com as estratégias de sensibilização e divulgação,

convites enviados por correio eletrônico, não conseguimos a adesão do público investigado na totalidade. Acreditamos que isso se deu, em um primeiro momento, principalmente, pela carga horária de trabalho que as docentes perfazem em seu *lócus* de trabalho. Posteriormente, podemos atribuir que o método remoto de pesquisa também contribuiu para a não participação em totalidade.

Apesar de já haver as vacinas como suporte de segurança para encontros presenciais, é importante afirmar que não conseguiríamos realizar a pesquisa de maneira presencial pelo fato de que o público ao qual nos dispusemos a investigar atua em *campi* diversos na esfera do Ifal. Isso nos demandaria tempo de deslocamento entre um *campus* e outro para realizar a coleta de dados necessária e, infelizmente, não dispúnhamos de tempo pelo fato de que o servidor-estudante realizou a pesquisa sem afastamento e com uma carga horária de trabalho considerável.

Cabe salientar que, no tocante ao Evento, a realização deste demandaria deslocamento por parte dos/das palestrantes, visto que, nem todos/as residem no Estado de Alagoas. Portanto, o evento de um modo remoto não se deu tão somente pela distância entre *campi*, mas também para agregar pesquisadores/as que discutem sobre decolonialidade e ensino de Língua Espanhola de renome nacional. Ademais, a não disponibilidade de recursos financeiros para mobilizarmos o deslocamento destes/destas participantes é algo a se considerar.

Compartilhamos na Tabela 1, a seguir, os instrumentos de coleta utilizados nesta investigação. Ressaltamos que todos se tratam de formulários aplicados por intermédio da plataforma *Google*. Objetivamos, com este compartilhamento, evidenciar a relevância desta investigação, mesmo não ocorrendo conforme planejamos anteriormente.

Tabela 1: relação instrumentos de coleta x porcentagem de participação

Instrumento de Coleta	Respostas	Porcentagem
Questionário-Perfil	14	87,5%
Entrevista Semi-estruturada ⁷	0	0%
Sinalização de Participação	11	68,75%
Avaliação do Evento - Dia 1	7	43,75%

⁷ As respostas presentes no questionário-perfil satisfizeram o nosso objetivo sendo assim dispensável, por questões de tempo e logística, a realização da entrevista semiestruturada. Uma vez que nos demos conta de que as perguntas em ambos os formulários eram semelhantes, optamos por utilizar, exclusivamente, as respostas contidas no questionário-perfil.

Avaliação do Evento - Dia 2	6	37,5%
-----------------------------	---	-------

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

É importante destacar que o formulário de sinalização de participação no Colóquio contou com 11 respostas. Nesse formulário, perguntamos às docentes acerca de sua disponibilidade de participação no Evento como forma de alinhar a agenda das participantes com a dos/das palestrantes. Consideramos as participações no Evento relevantes pelo fato de que, apesar de contarmos com 7 participantes no primeiro dia, e 6 no segundo dia a partir do formulário de sinalização, já tínhamos uma ideia de que não conseguiríamos contemplar todo o público. Por essa razão, após o Colóquio, sugerimos que aqueles/as que não tiveram a oportunidade de participar sincronicamente o fizessem de maneira assíncrona, caso desejassem. Por essa razão, obtivemos no primeiro dia 4 participações síncronas e 3 assíncronas e, posteriormente, no segundo dia, 4 síncronas e 2 assíncronas. A participação assíncrona impediu que as professoras tivessem interação com os/as palestrantes ao vivo. No entanto, isso não se caracteriza que elas não assistiram e, muito menos, que não possam avaliar o Produto Educacional que desenvolvemos.

Em nível de público geral, de acordo com dados do *Google Analytics*, obtivemos cerca de 73 acessos simultâneos somando os dois dias de Colóquio. A divulgação não se deu exclusivamente às professoras de língua espanhola do Ifal e, assim, devido à relevância do evento, foi decidido abri-lo ao grande público, ou seja, a todos/todas aqueles/aquelas que se interessassem por esta área de investigação, tendo em vista uma posição política e linguística estabelecida para além das discussões da EPT. No entanto, para dados desta pesquisa, apenas são considerados os que concernem às docentes participantes, uma vez que estas são os sujeitos do estudo. Em consequência, esta pesquisa é voltada a docentes que atuam na EPT, no entanto, dada a abrangência de sua discussão, não se restringe a essa modalidade de ensino.

Por fim, também faz-se necessário esclarecer que a referida pesquisa também passou por uma reformulação em seus instrumentos de coleta de dados, posto que, não houve adesão a alguns dos instrumentos propostos e, além disso, acatamos a sugestão da banca de qualificação em não usar todos os instrumentos que havíamos previamente planejado quando nos submetemos a tal processo qualificativo. Não obstante, percebemos que os instrumentos que utilizamos foram suficientes para satisfazer e atender aos objetivos que aventamos para a realização da pesquisa.

2.3 Instrumentos de pesquisa e formas de acesso aos dados

Para alcançar os objetivos, alguns instrumentos de coleta foram utilizados, a saber: análise documental, questionários perfis, aplicação do Produto Educacional (PE), neste caso o Evento, questionário de avaliação do Evento realizado, e, posteriormente, a catalogação dessas etapas em formato de Portfólio. Em razão de intercorrências, alguns instrumentos de coletas precisaram ser redimensionados.

Em um primeiro momento, fizemos uma análise documental a fim de obter artigos que tratassem da temática proposta nesta pesquisa. Em seguida, aplicou-se um questionário perfil, a fim de “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 69), cujo objetivo também residiu em identificar e traçar um perfil das/dos participantes da pesquisa com a finalidade de obter os dados iniciais para a investigação. Além disso, tal instrumento nos dotou de informações necessárias para realizar um levantamento acerca do processo formativo das/dos docentes e de suas práticas em sala de aula no que diz respeito à Pedagogia Decolonial e para que, a partir disso, pudéssemos investigar como se apresentam as questões relacionadas às línguas, culturas e identidades latino-americanas em sala de aula.

Posteriormente, os dados da pesquisa foram compilados, de modo material, por meio do gênero acadêmico Portfólio, em que estão presentes informações relativas ao perfil acadêmico de cada um/a dos/as docentes envolvidos/as; a dinâmica de oferta do Colóquio, contemplando materiais utilizados e trechos que representam as falas dos/as participantes nesse momento; ademais, as impressões advindas dos momentos interativos – entre participantes e pesquisador – também compõem a elaboração do material a ser submetido para validação do Produto Educacional por parte da Banca Examinadora, no momento da defesa pública.

3 PROCESSOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, faremos inicialmente um itinerário histórico acerca de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil desde a criação do conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices – EAA durante o governo Nilo Peçanha até a criação dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.889, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Para tal, utilizaremos como forma de subsidiar a discussão proposta textos que abordem conceitos-chave para a fundamentação do Ensino Médio Integrado, tais como Escola Unitária, Politecnia e Educação Omnilateral. Por conseguinte, é substancial indicar as subseções que compõem a seção 3: 3.1 As bases epistemológicas da Rede Federal de Ensino – EPT; 3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – Ifal e as políticas de ensino de línguas; 3.3 A perspectiva do ensino de Língua Espanhola numa vertente transgressiva, antiopressora e movediça.

3.1 Itinerário histórico da emergência da Rede Federal

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, esta instituição nem sempre teve a configuração como nos é apresentada atualmente. Para isso, faremos uso das contribuições presentes no texto “Um novo modelo em educação profissional e tecnológica”, de 2010, como aporte teórico inicial para a discussão realizada nas subseções seguintes. Justificamos este itinerário histórico pelo fato 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 (EAA), “cuja necessidade era a de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência” (BRASIL, 2010, p. 11). Desse modo, a Escola de Aprendizes Artífices é inaugurada em Alagoas, em janeiro de 1910, em um prédio da Rua Boa Vista, no Centro de Maceió, permanecendo ali até 1937. 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, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais

sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação (BRASIL, 2010, p. 10). 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 E RAMOS, 2007, p.10).

Segundo Santos Neto (2009, p. 29-30), as mudanças socioeconômicas, que tiveram como palco a Era Vargas (1930 – 1945), culminaram na primeira grande mudança nas EAA do Brasil, o autor relata que houve um sensível aumento nos investimentos na área da Educação Profissional, além disso, a situação socioeconômica daquela época estimulou tanto a indústria de base como a educação profissionalizante, consideradas pilares do progresso nacional e, desde então, as EAA tornam-se Liceus.

Em Alagoas, este evento ocorreu em 1937 quando a EAA, segundo informações contidas no site do Ifal, instalada até então no prédio em que hoje funciona o Espaço Cultural da Ufal, passou a ser chamada de Liceu de Artes e Ofícios. Essa mudança, conforme relata Santos Neto (2009, p. 30), ocorre pelo fato de que tanto o processo de industrialização vivido pelo mundo durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) quanto pelas transformações urbanas que o Brasil passava durante aquela época.

Em outros termos, devido ao processo de industrialização e urbanização do país nas primeiras décadas do século XX, em 1942, promulgou-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, desde então, as instituições conhecidas como Escolas de Aprendizes Artífices se tornam Escolas Industriais e Técnicas. 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. De acordo com Moura, Ramos e Garcia (2007, p. 11),

[...] 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.

De acordo com o texto “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica- concepção e diretrizes”, o objetivo das escolas durante estes dez anos se restringiu em qualificar a mão de obra uma vez que “a formação para

o trabalho nas primeiras décadas do Brasil republicano foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava desordem social” (BRASIL, 2010, p. 10).

Entre 1964 e 1985, período concomitante à ditadura empresarial-militar⁸ brasileira, houve um endividamento externo e, no ano de 1971, é publicado 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, uma vez que o mesmo PNDE continha programas específicos, então, 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 demonstra o 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.
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: Correia, Cavalcanti, 2022

Entre as décadas de 80 e 90 do século XX, o Brasil foi marcado por um grande descontrole da economia e esta 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 nº 9.394/1996.”

⁸ Caracterização feita por Dreifuss em oposição ao termo civil-militar.

No ano seguinte, em 1997, ocorreu a Reforma da Educação Profissional (Decreto nº 2208/97). 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). Tal reforma foi implantada dentro da ideia de *estado mínimo*. Em 1999, com o propósito de reativar o processo de transformações das Escolas Técnicas, iniciado em 1978, foi retomada 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 nº 2208/97 previa, entre outras coisas, a separação desse. No entanto, em 2004, entra em vigor o Decreto n. 5.154/04, cuja função é retirar as restrições previstas no decreto anterior, conforme explicitam Moura, Garcia e Ramos, a saber:

[...] 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 e RAMOS, 2007, p. 24).

No mesmo ano, 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 nesta modalidade de educação estava voltada exclusivamente ao desenvolvimento econômico, no que concerne a atender às demandas do capital, a partir de então, em consonância com o projeto de governo vigente à época, o foco era a 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 novas 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. O Quadro 2, a seguir, demonstra a quantidade de institutos e a sua distribuição por municípios até o ano de 2019:

Quadro 2 – Quantitativo de Institutos por municípios em 2019

Período	Quantidade de IF(campi)	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.

Os dados indicam que, principalmente entre nos anos 2003 e 2014, ocorreu uma significativa expansão. Compreende-se que a supracitada expansão é importante, pois, a partir da educação é possível emancipar o ser humano e reduzir as desigualdades sociais.

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 estas instituições federais, têm-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país.

Os dados dispostos anteriormente no Quadro 2 indicam que, sobretudo a partir de 2003, ocorreu uma significativa expansão na Rede. Compreende-se que a 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.

Após apresentar este panorama histórico a respeito da EPT em nosso país, é crucial trazer à baila 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 politecnicidade, com base, principalmente, nas contribuições de Moura (2013), entre outros.

3.2 As bases epistemológicas da Rede Federal de Ensino – EPT

É primordial que inauguremos esta subseção fazendo uso de alguns dos questionamentos presentes na obra de Nosella (2016), intitulada “Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci”. Nela, o autor discorre acerca, dentre outros tópicos, do Ensino de 2º grau⁹. Na concepção do autor, aqui no Brasil, o ensino de 2º grau sofre com a indefinição de sua função educacional. Ele nos questiona se esta fase escolar é propedêutica ao ensino superior, se ela é profissionalizante ou pré-profissionalizante, se o objetivo educacional desta fase de ensino é “intermediário” ou possui características próprias ou é uma mera fase transitória (NOSELLA, 2016, p. 19).

Tal confusão traz inúmeros problemas às/aos professoras(es) e estudantes. Nas palavras de Nosella (2016, p. 19),

Reflexo dessa indefinição pedagógica é uma sensação generalizada, entre os educadores, de insatisfação quanto ao papel dessa fase escolar que ora se configura espremida entre o ensino de 1º grau e o superior, ora se apresenta como um ensino marginalizado e até dispensado ou dispensável por "cursinhos" paralelos fortemente direcionados à preparação para o vestibular ou, no caso do ensino profissionalizante, pela prática direta na produção.

Apesar dos esforços que vêm sendo feitos para sanar esta indefinição, principalmente no que tange à função do 2º grau em que se afirma que seu princípio fundamental é o trabalho, pois se faz necessário refletir acerca de que tipo de trabalho é este. É um trabalho alienado aos interesses do capital ou um trabalho que emancipa o homem? O ensino de 2º grau está formando mão de obra para o “mercado de trabalho” ou para o “mundo do trabalho?” Em que direção apontam os fins do trabalho? Ao trivial aumento da produção ou ao bem-estar social de todos e todas e à liberdade dos homens e mulheres? (NOSELLA, 2016, p. 20). Na concepção do desse autor, mesmo estabelecendo o trabalho como seu princípio educativo, o ensino de 2º grau não conseguiu resolver o seu problema de identidade pedagógica, posto que, na discussão de Frigotto (2012, p. 60), o trabalho como princípio educativo “não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito.”

⁹ Apesar do livro “Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci” ter sido publicado em 2016, o texto intitulado “O Ensino de 2º Grau” foi escrito em 1991. Por essa razão, justificamos constar em nosso texto o termo 2º grau em vez de ensino médio.

Depreendemos, então, apoiando-nos na concepção de Frigotto (2012, p. 61), que o trabalho é um dever pelo fato de que todos e todas devem contribuir para a produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, cruciais para a produção da vida humana. É um direito considerando que o ser humano se constitui em um ser da natureza por intermédio do trabalho.

Em referência às indagações expressas anteriormente, Frigotto (2012) nos aponta um caminho pelo qual deve perpassar a concepção de trabalho. Assim,

[...] Não se pode, então, confundir o trabalho na sua essência e generalidade. criativa, com certas formas históricas que o trabalho vai assumir – entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador [...] (FRIGOTTO, 2012, p. 59).

Nesse tocante, tratando ainda sobre a concepção de trabalho, é basilar pensar sobre o ensino médio integrado, numa educação politécnica e unitária para a construção de um projeto que objetive a justiça social e a igualdade, é dizer: uma formação que proporcione o domínio das técnicas. Para tal, é necessário não perder de vista o entendimento que coloca o Ensino Médio como fase final da Educação Básica e inseparável da formação profissional com a mesma (FRIGOTTO, 2012, p. 72 - 75). Na tessitura deste projeto de educação integrada e omnilateral, faz-se necessário que construamos uma ponte com as contribuições dos estudos decoloniais, uma vez que estes se associam a uma educação que preze pela equidade social, pela valorização dos saberes construídos no Sul e para o Sul além de atuar como um caminho de resistência a propostas de hegemônicas, neoliberalistas e capitalistas que visam a apagar ainda mais aquelas/aqueles que têm sido subalternizados pela modernidade.

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).

Corroborando a ideia de Ciavatta (2012, p. 84), Moura (2013) discute acerca do ensino médio como etapa de conclusão da educação básica considerando a realidade social, econômica e educacional no território nacional. O aludido autor parte do pressuposto de que os filhos da classe trabalhadora, ou seja, do proletariado, precisam trabalhar antes dos 18 anos. À vista disto, Moura (2013, p. 707) assegura que “o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma

sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado”.

Em consonância com Moura (2013), 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).

Moura (2013) compreende que tanto na formação integral quanto na omnilateral, politécnica, e na Escola de Gramsci, não são levadas em consideração questões que se relacionam intrinsecamente com o processo de profissionalização *stricto sensu*, principalmente quando o objetivo dessa formação é propiciar autonomia e emancipação humana. Moura (op.cit.) nos traz um conceito notável relativo à politecnicidade: ele assegura que esta é compreendida como expressão de sentido semelhante à formação humana integral ou omnilateral (MOURA, 2013).

Ainda sobre o exposto, o referido autor explicita que

Enquanto isso, o governo federal tem posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia. Às vezes adota o discurso da politecnicidade e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regamente (MOURA, 2013, p. 717)

À vista disso, Moura (2013) compreende que na realidade social e econômica do Brasil é urgente que se implemente um modelo de ensino médio que endosse uma base unitária para todos e todas. Tal modelo de educação deve estar fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral e politécnica (MOURA, 2013. p. 715).

Para Ramos (2008, p.3), este é o 1º 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 (2018). Segundo 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.

Assim, para Lourenço (2018, p. 1203):

Omnilateralidade se refere sempre à ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, que deve ser ampla e radical, isto é, precisa atingir uma gama variada de aspectos relacionados à formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação

intelectual e artística, da afetividade, da sensibilidade e da emoção. Esse rompimento não implica, todavia, o entendimento de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem de maneira mútua em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo. Elas superam a separação entre os trabalhos manual e intelectual¹⁰, assim como a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (LOURENÇO, 2018, p. 1203).

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 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 os animais 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.

¹⁰ Para Lourenço (2018), o trabalho manual se realiza concomitantemente ao próprio processo de trabalho na preparação de determinado objeto; enquanto o intelectual é posto desde suas origens ao lado da educação e da escola, ou seja, é a otimização do ócio para a produção do conhecimento e se constitui para a preparação dos dirigentes nas funções gerenciais por meio do domínio da arte, da palavra e do saber.

De certa forma, seguindo o pensamento de Frigotto (2009, p. 58 - 59), o trabalho é um processo intrínseco a todo ser humano ao mesmo tempo em que o constitui. É por esta razão que o autor adverte: o trabalho não se reduz à atividade laborativa ou emprego. Ele é mais do que isso, visto que, é a partir do trabalho que o homem produz todas as dimensões de sua vida.

Conceber a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura é compreender o trabalho enquanto princípio educativo. Este princípio “deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (FRIGOTTO, 2012, p. 60). 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).

Gramsci (1978), por sua vez, reflete acerca dessas questões em sua obra ao ponderar a respeito do que é o homem e a natureza que o compõe, em outras palavras, Gramsci busca identificar como o indivíduo pode comandar o próprio destino, como pode se constituir e conceber uma vida para si mesmo (DORE, 2014, p. 298 - 299). Para Dore (2014, p. 300), é pelo viés dos conceitos “homem indivíduo” e “homem massa” que Gramsci analisou a objeção da sociedade vigente àquela época para com a formação de um homem coletivo.

Em simetria com as concepções gramscianas, Cavalcante (2017), *apud* por Hauradou e Amaral (2018, p. 1078), certifica que, “o homem-indivíduo residiria no solo do individualismo burguês cujas qualidades relacionam-se à acriticidade acerca da ‘vida cotidiana’ e o real”. Sob outro enfoque, o homem massa surgiria, segundo as concepções de Magalhães, Silva e Caldeira (2017, p. 2) “como um personagem filosófico orteguiano que representa o processo de massificação no âmbito individual”. Outrossim,

Esse “bárbaro moderno”, denominado homem-massa, simplesmente goza das facilidades já postas, como se estas tivessem surgido pela ação da natureza. Desse modo, tranquilamente, tende a abandonar o esforço pessoal, não percebendo qualquer necessidade de fazer a si próprio, e, assim, acaba por se tornar homogeneizado, massificando-se em uma perspectiva individual, num mundo de aparentes plenos direitos (MAGALHÃES, SILVA e CALDEIRA, 2017, p. 3).

Na visão de Dore (2014, p. 300), “a formação do homem coletivo se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção”. Cavalcante (2017, p 108), por sua vez, justifica que:

O homem coletivo de hoje forma-se essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção: também hoje o homem representativo tem uma função na formação do homem coletivo, mas muito inferior à do passado, tanto que ele pode desaparecer sem que o cimento coletivo se desfaça e a construção desabe.

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. Diferentemente do trabalho em seu sentido genérico que trata em sua gênese, como expressa Nosella (2016, p. 20), do “[...] esforço individual para prover a própria e imediata sobrevivência, sem distinguir nem avaliar suas heterogêneas formas histórico-sociais[...]”. 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) *apud* Moura (2013), afirma que esta corrente 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 a 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 politecnicidade 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 politecnicidade. Tal qual percebemos no Brasil atual.

Para fins de ponderação, segundo Moura (2013), 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 (politecnicidade 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. Com 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.

3.3 O Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e as políticas de ensino de línguas adicionais

Nesta subseção, propomos-nos a apresentar uma discussão que versa desde a implementação do ensino de Línguas Adicionais até o ensino destas no âmbito do Ifal. Para tanto, contamos com a contribuição de autores(as) como: Paraquett (2006), Daher e Sant'Anna (2016), Kanashiro e Miranda (2020), além do suporte de documentos do Ministério da Educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) e as leis: Lei n.11.161/2005 (conhecida ordinariamente como “Lei do Espanhol”) e a n.13.415/2017, conhecida como “Lei da Reforma

do Ensino Médio”.

3.3.1 Implantação e retiradas da Língua Espanhola do currículo: do apagamento à resistência do idioma nos documentos oficiais

O trajeto percorrido pela Língua Espanhola no Brasil é carregado de enormes entraves. Ora sua oferta, enquanto componente curricular nas redes públicas e privadas de ensino, é obrigatória. Em outros momentos, torna-se facultativa e, desde 2007, com o amparo da Lei nº 13.415, que revogou a Lei nº 11.161/2005, a obrigatoriedade da oferta do idioma foi retirada pelo ex-presidente Michel Temer. A revogação da Lei nº 11.161/2005, lei do espanhol, culminou na remoção do idioma em discussão da BNCC: a Língua Espanhola é mencionada apenas como idioma optativo em detrimento da língua inglesa. Este ato denota o processo de apagamento que a língua de Cervantes, e por que não de García Márquez, Cárdenas e Kahlo, vem sofrendo nos anos que sucedem ao golpe de 2016.

A despeito disso, inúmeros são também os esforços de instituições como os da Associação de Professores de Espanhol – APE, em Alagoas APEEAL, e os de movimentos como o “Fica Espanhol”. Sem o auxílio deles, a conjuntura seria bem pior. Graças ao empenho desses movimentos e, por extensão, de suas instituições, existem Projetos de Lei – PL que tratam sobre a delicada situação do espanhol tramitando no Senado. A título de exemplo: o PL nº 3059, de 2021, cujo objetivo é alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola. Atualmente, este PL encontra-se em tramitação.

Para não tratar apenas dos infortúnios, cabe mencionar o avanço ocorrido em outubro de 2021: A Comissão de Constituição e Justiça – CCJ aprovou uma proposta que incluiu, na matriz do ensino médio, a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola. O feito é de extrema importância se considerarmos que 63% dos/das estudantes optam pelo espanhol na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Apesar do exposto, a Minuta do Parecer do Novo ENEM, retira a opção Língua Espanhola do Exame. Essa ação é incompatível com o que a BNCC preconiza: os currículos devem assegurar as aprendizagens básicas definidas na BNCC seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, devem contemplar estudos e práticas de [...] IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

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, tal 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 a seguir, com base em Rodrigues (2016, 33-34), cumpre o papel de demonstrar, 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	15/10/1958	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. Aírton 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.

<p>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.</p>				
6	867	5/5/1983	Dep. Israel Dias Novaes/ PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado.
<p>Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.</p>				
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
<p>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.</p>				
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.
<p>Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.</p>				
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal/PDT (RS)	11/11/1993, arquivado.
<p>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”.</p>				
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.				
1 3	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.				
1 4	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.				
1 5	594	8/6/1995	Dep. Rita Camata/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.				
1 6	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.				
1 7	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira/PSDB (PI)	Transformado em NJ.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.				
1 8	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.				
1 9	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)

O quadro 3 resume de maneira didática as idas e vindas no que concerne à implementação do ensino de Língua Espanhola, além de leis que sustentam e tornam obrigatória a oferta do ensino do supracitado idioma. No entanto, não vemos isto se cumprir, pois, em pleno

2022 a oferta deste idioma é incerta em inúmeros Estados do território nacional e, ademais, não haverá a prova de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

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 era constituída por escolas privadas. De acordo com Machado, Campos e Saunders (2007, p. 10), houve influência direta do Mercosul na implantação da Lei n.11.161 (revogada com a atual Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), sancionada em 5 de agosto de 2005, pelo então 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 território nacional.

Essa 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. 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 E 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 comunicativa-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 desse 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 hispano falante, ensejando uma reflexão mais ampla (Seção de LE, p. 134). Considerando 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 (MEC, 2006, p. 133).

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

3.3.2 BNCC e Língua Espanhola: discussões relativas aos processos de ensino-aprendizagem

Segundo Branco *et al.* (2019, p. 156), a intenção de 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 2017, 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 arrolados em meio a esse processo de implantação?

Como afirma Macedo (2014) *apud* Cavalcanti, Santos e Silva (2022, p. 08), as novas relações que são estabelecidas entre o público e o privado operam sobre a construção das subjetividades. Essa ação defende a ideia de que, atualmente, vivemos uma materialização de novas políticas em que os limites entre o público e o privado, entre aquilo que é filantrópico e não governamental, tornam-se praticamente inexistentes, a considerar que os interesses mercadológicos são colocados à frente dos interesses públicos. Nesse tocante, empresas privadas apresentam a “solução” para os problemas provenientes da má administração do setor público (MACEDO, 2014, p. 1538).

Em vista disso, a BNCC traz uma discussão pautada no ensino baseado no desenvolvimento de competências¹¹ e habilidades, na consideração do trabalho voltado às dez competências, cujo objetivo propagado é o de formar sujeitos competentes e com as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Depreende-se, então, que ao tratar acerca do ensino baseado em competências, a BNCC tem como objetivo formar sujeitos que atuem para servir a uma lógica mercadológica, na medida em que, ao que parece, não se prevê uma formação que vise à libertação das amarras promovidas pelo capita. Pelo contrário, há uma apologia à perpetuação de políticas capitalistas neoliberais selvagens, que são evidenciadas a partir da apropriação de termos e expressões inerentes ao universo empresarial. Portanto, é inadiável que nós, docentes, redirecionemos nosso olhar em direção a práxis-outras, que caminhem na direção oposta a essa propositura.

Nesse sentido, Saviani (2013), *apud* 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).

¹¹ 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).

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. 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. 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. 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.

Sobre o exposto, é imprescindível citar o fomento da nova BNCC na perpetuação deste apagamento constante que a Língua Espanhola vem sofrendo em cenário nacional. Propostas como a Reforma do Ensino Médio e da BNCC só reforçam o caráter colonial que, desafortunadamente, ainda vivenciamos neste país. A aprovação de ações como estas apenas nos afasta de uma discussão plural consoante aos povos autóctones da América Latina e, em vez de criar pontes, nos isola do restante do continente por essa ação de política linguística.

A língua é complexa, ela se configura não apenas em um objeto de conhecimento intelectual, mas também no objeto de uma prática sociocultural e discursiva. Prática essa também complexa, pois 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 pragmático-gestual-discursiva, uma vez que conta com uma miríade de aspectos inerentes à linguagem no intuito de uma cooperação com o seu interlocutor ativo e/ou potencial. Assim, o processo de 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.11.161/2005, que têm um caráter orientador e valorizam o plurilinguismo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Lei n. 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. 11.161/2005 pela Lei n. 13.415/2017, conforme já indicamos, denominada Lei da Reforma do Ensino Médio.

3.4 A perspectiva do ensino de Língua Espanhola como Língua Adicional numa vertente transgressiva, antiopressora e movediça

Em primeiro lugar, gostaríamos de esclarecer que elegemos a terminação língua adicional em vez de estrangeira ou outras nomenclaturas como segunda língua porque compreendemos que este é o termo que melhor se associa à nossa posição político-epistemológica por se coadunar com a presente pesquisa. Visto que, segundo Moreira Júnior (2021, p. 67):

O modificador adicional não faz alusão à mera ideia de adição ou acréscimo linguístico, como se o aprendente fosse um repositório de conhecimentos em que nele sejam adicionadas e organizadas peças linguístico-discursivas a fim de torná-lo bi/tri/polilíngue. Em lugar disso, esse modificador reconhece a contribuição da língua não materna como combustível para a agência do aprendiz na sua própria sociedade e em outros espaços possíveis nos quais, talvez, essa agência não seria possível por meio da língua materna.

O termo eleito em questão “visa à isenção de uma perspectiva hierárquica, a possibilitar a inserção de uma visão por meio da qual as línguas são colocadas em situação de igualdade, especialmente, por sua constituição estrutural, linguístico-enunciativa e discursiva” conforme apontam Cavalcanti, Santos e Silva (2022, p. 5). Além disso, os autores afirmam que elegem o termo línguas adicionais em vez de segunda língua ou, ainda, língua estrangeira pelo fato de que se vinculam à Linguística Aplicada, corrente de estudos linguísticos, de base funcionalista, que tem sem seu bojo a análise dos fenômenos em torno da língua(gem) em suas interseccionalidades. Com esse mesmo propósito, esta corrente de estudos linguísticos:

[...] por assumir um caráter transgressor, atravessa fronteiras e quebra regras em uma posição que permite refletir sobre o que e por que atravessa.

(Pennycook, 2006, p.76), híbrida/mestiça no sentido de explorar e pensar na relação entre teoria e prática, ou seja, transferir a teoria para a vida prática (Moita Lopes, 2006), movediça e antiopressora e radical (Fabrício, 2017) e que considere as “Vozes do Sul” [...] (CAVALCANTI, SANTOS E SILVA, 2022, p. 2).

Em seu artigo intitulado “Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes”, Maximina Freire (2020) nos presenteia com sua concepção de Linguística Aplicada. A autora afirma que o interesse dos pesquisadores por esta área surgiu a partir do desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas no contexto da Segunda Guerra Mundial. Ora, língua é poder! Mas, por que nos interessamos por este campo, relativamente novo considerando que surgiu na década de 1940? Por quais razões iniciamos esta seção falando sobre Linguística Aplicada?

Sobretudo, porque, conforme explicitado durante todo este trabalho, nos filiamos à Linguística Aplicada em sua vertente transgressiva, antiopressora, radical e movediça. Posteriormente, pelo fato de compreendermos a língua(gem) como adicional no lugar de estrangeira. Cavalcanti, Santos e Silva (2022, p. 05), tomando como referência as contribuições de Leffa e Irala (2014, p. 30), defendem que no ensino de línguas, existe uma forte influência da concepção que temos sobre língua. Ora esta é vista como um sistema abstrato, ora é concebida como prática social em ação e, em outras vezes, como parte constitutiva do sujeito. Por vezes, não basta apenas que conceitualizemos o que compreendemos por língua, sendo imprescindível ir além: é fulcral delimitar o que seria outra língua no nosso entendimento.

Com esse mesmo prisma, Rajagopalan (2010) posiciona-se em apoio a um processo de ensino-aprendizagem de línguas, numa vertente adicional, isenta de um viés de distanciamento, territorialização, como se pode constatar em: “[...] uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada, de sua ‘estranheiridade’, livrando-se de qualquer vestígio da sensação de estranheza que pode provocar no aprendiz” (RAJAGOPALAN, 2010).

Assim, em consonância com Moreira Júnior (2016, p. 20) quando este argumenta que a língua adicional é “um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais”. Portanto, compreender a língua como um processo dialógico e discursivo muda a forma pela qual acessamos o mundo, construímos novos significados, identidades e posições, pois, é a partir da língua que entendemos e interpretamos as nossas experiências com o objetivo de proporcionar a transformação social (SANTOS; MENICONI, 2018, p.115).

Já no que concerne à Linguística Aplicada, afirma-se que durante três décadas, a Linguística Aplicada, que emergiu em um período de guerra, foi entendida como sinônimo de ensino-aprendizagem de línguas, neste caso, em maior parte a língua inglesa. Apenas ao final dos anos 70 do século XX, é que este campo de estudo interdisciplinar passou a ser considerado como tal (FREIRE, 2020). Por analogia, Freire (2020, p. 249) afirma que:

Todo o caminho epistemológico até então percorrido possibilita que o conceito da área evolua por um caminho mais crítico, motivando Moita Lopes (2006, 2010) a nomeá-la “Linguística Aplicada INdisciplinar” e, outros pesquisadores, “Linguística Aplicada antidisciplinar ou transgressiva” (PENNYCOOK, 2006), ou “Linguística Aplicada da desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006). Trata-se de uma concepção profundamente alinhada ao mundo e às questões nele presentes, que nos afetam na e pela linguagem, elemento crítico nas práticas sociais que vivenciamos e de que participamos.

Com suporte nisso, é que a Linguística Aplicada que, *a priori*, mantivera seu foco exclusivamente no ensino de línguas e nos métodos e nas técnicas que pertencem a este campo de ensino-aprendizagem, estendeu seu olhar para temáticas diversas, que incluem gnosés-outras e, primordialmente, ocupando-se de problemas do mundo contemporâneo real que não são gerados na escola, mas, que precisam ser compreendidos dentro dela (JÚNIOR; MATOS, 2019).

Ao tratarmos de uma Linguística Aplicada que em seu arcabouço teórico é considerada transdisciplinar, transgressiva, antiopressora e movediça, assimilamos que esta assume uma função articulada e articuladora do conhecimento e da linguagem para áreas diversas. Saliente-se ainda que se delineia que o processo de educação linguística seja efetivado a partir do Sul e para o Sul¹² para que assim possa-se promover novas epistemologias que contemplem as vozes dos subalternizados. Para tal, procuramos oportunizar uma aprendizagem que leve em conta a multiplicidade do idioma em questão; que este não seja representado em sua visão colonizadora que corrobore a ideia do estrangeiro distante, europeu, branco e heterossexual; que não invisibilize o outro, seja o que está próximo ou aquele que está longe, mas que, no entanto, compartilha de diversas semelhanças (JÚNIOR e MATOS, 2019).

É, nesse ponto, que as concepções sobre decolonialidade convergem com a práxis *freiriana*, pois, o educador não deve assumir posição de neutralidade; ao contrário, é fundamental assumir uma posição crítica. Essas *práxis* se aproximam quando ambas dão conta de que os indivíduos subalternizados não se percebem como resultado do colonialismo e se vejam como seres capazes de promover a libertação para si e para os outros (LOUREIRO,

¹² Este Sul não é um Sul geográfico. Trata-se, nas palavras de Júnior e Matos (2019, p. 103), de um sul epistêmico, que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados/ invisibilizados.

2020).

É essa a perspectiva de ensino de Língua Espanhola que buscamos impulsionar: uma formação que permita aos/às estudantes problematizar e questionar esta visão eurocêntrica e hegemônica acerca do mundo. Assim sendo, é inescusável inaugurar a próxima seção já que nesta traremos os referenciais daqueles que tratam sobre as (de)colonialidades.

4 PROCESSOS ENVOLVENTES SOBRE COLONIALISMO E (DE)COLONIALIDADES

O objetivo desta seção é fazer alguns apontamentos e reflexões acerca das heranças sociohistóricas e discursivas herdadas do processo de colonização pelo qual a América Latina foi submetida a partir do século XV. Quando fazemos menção à América Latina, gostaríamos também de inserir o Brasil, visto que, entre outros aspectos que nos fazem constituintes deste local e espaço, este país também passou por semelhante processo de colonização e os malefícios deixados por esta perseveram e existem na/pela colonialidade.

Com esse intuito, pretendemos ainda apresentar, sem ter a pretensão de encerrar a discussão, alguns princípios de decolonialidade afunilando o debate até o ensino da Língua Espanhola como Língua Adicional por meio de uma Pedagogia Decolonial. Por fim, trataremos das práticas docentes com vistas a uma formação decolonial e SULeada.

4.1 Colonialismo e colonialidades: heranças sociohistóricas e discursivas

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”. Este 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, pretendemos 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 e esta se reproduz e persiste em uma dimensão tríplice: ser, saber e poder. O conceito de colonialidade que conhecemos hoje foi pensado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, entre as décadas de 80 e 90 do século XX (MIGNOLO, 2017).

O que conhecemos hoje como Modernidade trata sobre a hierarquização de corpos, saberes e culturas, principalmente por meio do marcador de raça, esta ideia legitimou formas de violência diversas cometidas pelos europeus contra “outros” povos de todo o mundo por meio do projeto de colonização. Nesse sentido, as universidades brasileiras trazem como exemplo três dimensões de colonialidade: do ser, do saber e do poder (MORAIS, 2021, p. 13).

Para o autor, “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos

históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2017, p. 2). A partir deste fundamento, o autor explicita que a colonialidade é o lado mais escuro que constitui a ideia de modernidade que foi introduzida fundamentalmente pelas convicções europeias. A modernidade, tomando como suporte as contribuições do aludido autor, surge com as invasões europeias à Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, além da “descoberta” da América Latina e do tráfico maciço de cidadãos africanos que foram submetidos à escravidão (MIGNOLO, 2017).

Assim, 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. Para o autor, a colonialidade não resulta apenas das relações coloniais. Ela nasce em um contexto social e histórico: o descobrimento e conquista da América Latina (MALDONADO-TORRES, 2007). Para Matos (2020b, p. 95-96), no que lhe concerne, assevera:

O colonialismo é compreendido como um evento histórico, referindo-se ao controle imposto por autoridades políticas em territórios invadidos, instaurando o processo colonial. É possível indicar seu início e fim - no Brasil, esse período foi do século XVI ao XIX. Já a colonialidade tem caráter mais duradouro e é forjada a partir do colonialismo, como resultado da manutenção da imposição de poder e da dominação colonial e consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo.

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/originários 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 à 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 etnicorraciais 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).

A tese básica, apontada por Mignolo (2017), é a de que a “Modernidade”, cujo berço é o território europeu, utiliza-se de uma diegese que corrobora para a construção de uma civilização, tendo como espaço geográfico o ocidente que, ao celebrar suas conquistas, encobre seu lado mais obscuro: a colonialidade. Portanto, é por esta e outras razões que Modernidade e Colonialidade são indissociáveis, dado que aquela não existe sem esta. (MIGNOLO, 2017, p. 2). Conforme assevera o autor:

[...] a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Sob este prisma, o autor enumera uma série de nós histórico-culturais, tomando como base as contribuições de Grosfoguel (2008), cuja Matriz Colonial de Poder (doravante MCP) é constituída. Com efeito, ocupar-nos-emos de quatro desses nós para, a partir daí, procedermos às categorias envoltas às colonialidades.

O primeiro dos nós, tomando como embasamento as contribuições de Quijano (1993, 2000) *apud* Mignolo (2017), trata de uma forma de organização no âmbito global que tinha como objetivo principal colocar a Europa em uma situação privilegiada em desfavor de outras populações que não as que habitassem este espaço territorial.

O segundo nó, introduzido por Mignolo (2017), com base nas contribuições de Garza Carvajal (2003); Trexler (1995); Sigal, (2000); Enloe (2001); Tlostanova (2010b); Oyesumi (1997); trata das questões que se relacionam com o gênero/sexo que enaltecia exclusivamente o homem branco, europeu, heterossexual, e colocava as mulheres e outras formas de patriarcado não europeias como não existentes. Este segundo nó, conforme atestam Lugones (2008, 2010); Tlostanova (2008); Suárez Navaz e Hernández (2008), trata da imposição do conceito “mulher”

com objetivo tal de reestruturar as relações de gênero e conceber normas que indicassem aquilo que é tido como “normal”, além de adotar características hierárquicas entre o conceito homem e mulher.

Compreendemos que as regras estabelecidas no segundo nó são tomadas como influência direta para a construção hierárquica do terceiro. Vejamos como este se constitui: o sistema colonial, a partir das regras citadas previamente também, classificou a sociedade em duas orientações sexuais: heterossexual e homossexual (restringindo-as estas duas categorias em detrimento de outras, como a bissexualidade, a panssexualidade e a assexualidade). Na concepção de Mignolo (2017, p. 11),

Essa invenção faz com que a “homofobia” seja irrelevante para descrever as civilizações Maia, Asteca ou Inca, pois nessas civilizações as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias os espanhóis (e os europeus, em geral, sejam cristãos ou seculares) foram ou incapazes de ver ou indispostos a aceitar. Não havia homofobia, já que os povos indígenas não pensavam através desses tipos de categorias.

Destarte, depreende-se que a homofobia é uma criação da colonialidade que persiste até os dias de hoje e gera inúmeras adversidades para aqueles(as) que não seguem as regras estabelecidas pelo pensamento colonial sejam excluídos dessa bolha de contenção de sexualidades e de gêneros exclusivamente binários e de perspectiva colonizadora, logo, homogeneizadora.

Por fim, o quarto nó exemplifica de maneira didática o processo de apagamento sofrido pelos povos originários da América Latina no que diz respeito às línguas. A comunicação se dava a partir da língua do colonizador, português e espanhol, no caso dos povos latino-americanos, o conhecimento era produzido em línguas europeias subalternizado e apagando, assim, toda a forma de cultura e gnose de um povo.

Ao fazer tal digressão em relação aos quatro nós, Mignolo (op.cit.) propõe doze. No entanto, para fins de delimitação com os propósitos de nossa discussão, elegemos o quadro esboçados a fim de que se percebam os aspectos em torno do ensino de línguas adicionais no acesso a tais perspectivas, mesmo que, em muito, de forma inconsciente e pouco crítica por parte de alguns colegas docentes. Ao nos ocuparmos dos quatro nós como forma de apresentar as três dimensões da colonialidade. As chamadas Teorias Pós-Coloniais inauguram novas maneiras de refletir acerca da colonialidade e, a partir disso, organizá-la em três dimensões: colonialidade do ser, do saber e do poder.

É com a finalidade de caminhar em direção a desatar estes nós, que amarram aquelas/es que são atravessado/ass pela colonialidade, que dialogamos com essas questões na presente

pesquisa. Tal justificativa se dá por não compactuarmos com um modelo de educação que invisibiliza sujeitos subalternizados. Em oposição a isso, esperamos e esperamos que com a propositura do nosso PE e deste texto possamos, mesmo que em pequena medida, atuar no redirecionamento de uma sociedade pautada em uma visão de mundo homogeneizadora rumo ao Sul, ou seja, à construção de gnosés, pensamentos e olhares outros.

4.1.1 Sobre a colonialidade do ser

Quando nos referimos à colonialidade do ser, um dos principais representantes deste conceito é o pensador mexicano Nelson Maldonado-Torres. Tomando como referência os estudos heideggerianos acerca do ser, o autor desenvolve a definição de colonialidade do ser. Mas, o que viria a ser esta colonialidade? Para Maldonado-Torres (2007, p. 130), “a colonialidade do ser introduz o desafio de conectar os níveis genético, existencial e histórico, em que o ser mostra de forma mais evidente seu lado colonial e suas fraturas”. Dessa forma, depreendemos que qualquer indivíduo que fuja do padrão de raça, religiosidade e história eurocêntricos é visto como inferior, conforme assegura Bezerra (2019 p. 905), a saber:

[...] essa racionalidade só admite o padrão eurocêntrico, por exemplo, as características fenotípicas de cor de pele, de cor dos olhos, de cabelos, os aspectos culturais, a religião, excluindo, assim, os outros colonizados, entendidos como inferiores, justamente por não possuírem essas características. É dessa forma que, para Streva (2016), ocorre a manutenção da atualização da colonialidade do ser.

Para compreender a elaboração do conceito de colonialidade do ser se faz necessário, primordialmente, pensar no negro e no colonizado. Em virtude de que, segundo Quijano (2000, p. 2002) “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez, tenha se originado em referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados[...]”. (Tradução nossa)¹³

As relações suplantadas a partir de um marcador de raça produziu na América Latina identidades sociais, até então, inéditas: indígenas, negros e mestiços, além de redefinir outras. Com o passar do tempo, a raça e a identidade serviram apenas como um indicador de qual posição geográfica aqueles sujeitos ocupavam. Além do exposto, também na América Latina, o marcador de raça, em que o Europeu colonizador se autodenominou branco, serviu para conferir legitimidade às relações de dominação imposta pela Conquista. Em suma, os negros foram subalternizados e utilizados como mão-de-obra, enquanto que aos espanhóis e

¹³ Texto original em espanhol: La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados

portugueses, considerados a raça dominante, recebiam salários e comercializavam mercadorias (QUIJANO, 2000).

Os aportes metodológicos de Quijano (2000) foram imprescindíveis para a fundamentação do pensamento de Maldonado-Torres, pois, para este autor as questões ligadas à raça são o ponto de partida para realizar toda e qualquer reflexão acerca do ser, pois, os negros, índios e mestiços são seres inexistentes para o colonizador europeu (MALDONADO-TORRES, 2017).

Tomamos como princípio os contributos de Maldonado-Torres (2017) para chegar ao entendimento de que em função da colonialidade do ser é que houve e há o genocídio indígena, houve o processo de escravização em diversos países, como aqui no Brasil durante cerca de 353 anos, e há a discriminação de todos/as aqueles/as que fujam ao padrão de raça engendrado pelo processo de colonização pelo qual passou a América Latina. É simplesmente por não atender a este padrão de ser branco, ter cabelos lisos, não ser católico que muitos sofrem por racismo ou por intolerância religiosa quando seguem uma religião de matriz africana, por exemplo. Depreende-se que esse mesmo autor (op.cit.) utilizou-se fortemente dos estudos fanonianos no que concerne às noções de raça, de corpo e de existência para desenvolver sua conceitualização de colonialidade do ser.

Em suma,

A invisibilidade e a desumanização são as principais demonstrações da colonialidade do ser [...] esta se concretiza na aparição dos sujeitos subalternos que marcam os limites do que é “ser”. Em outras palavras, o ponto no qual o ser distorce o sentido e torna evidente o ponto de desumanização. A colonialidade do ser executa a episteme colonial ontológica ao tornar evidentes inúmeras características existenciais fundamentais de realidades simbólicas.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150-151, tradução nossa¹⁴).

Assim, ela se mantém latente a partir de discursos fundamentados no senso comum com o objetivo de controle social de todos/as aqueles/as que não são dotados/as de determinado padrão.

4.1.2 Colonialidade do saber e do poder

Diferentemente do que nos contam sobre o surgimento de todas as coisas, a

¹⁴ Trecho original: La invisibilidad y la deshumanización son las principales expresiones de la colonialidad del ser [...]. La colonialidad del ser se concreta en la aparición de sujetos liminales, que marcan, por decirlo así, el límite del ser, esto es, el punto en el que el ser distorsiona el significado y evidencia al punto de deshumanización. La colonialidad del ser produce la diferencia colonial ontológica, al desplegar una serie de características existenciales fundamentales y de realidades simbólicas.

colonialidade do poder não nasceu na Grécia ou na Europa, ou melhor, esta história tem dois inícios: um deles, admite-se que é na Grécia, o outro, por seu turno, tem sua gênese nas memórias subalternizadas dos povos da América Latina. Um fato fulcral para elucidar a colonialidade do poder nas Américas, em outras palavras, para compreendê-la e explicitá-la de maneira clara e objetiva, está nos conflitos que ocorrem desde 1492 até os dias atuais.

Não tratamos aqui de conflitos em seu significado bélico, mas, sim, em sua categoria de choque entre pessoas que pensam de maneira diferente, que têm traços diferentes e que foram formadas por sensibilidades, memórias e costumes diversos (MIGNOLO, 2020, p. 40). Este entendimento é bem explicado por Mignolo (2020, p. 40 - 41), ao abordar:

Quijano identifica a colonialidade do poder com o capitalismo e sua consolidação na Europa dos séculos XV a XVIII. A colonialidade do poder implica e se constitui, segundo Quijano (1997), por meio do seguinte: 1. A classificação e reclassificação da população do planeta - o conceito de “cultura” torna-se crucial para essa tarefa de classificar e reclassificar. 2. Uma estrutura funcional institucional particular e administrar tais classificações (aparato de Estado, universidades, igreja, etc.). 3. A definição de espaços adequados para esses objetivos. 4. Uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção de conhecimento.

Isto é, em suma, o que para Quijano constitui a colonialidade do poder através do qual o planeta inteiro, incluindo sua divisão continental (África, América, Europa) se articula para a produção de conhecimento e seu aparato classificatório.

Como membro do grupo Modernidade/Colonialidade, Mignolo (2004) acredita que a colonialidade do ser é produto das colonialidades do saber e do poder. Sobre esta, afirma-se que é um conceito introduzido por Aníbal Quijano em 1989 e utilizado amplamente pelo grupo Modernidade/Colonialidade. É na/pela colonialidade do poder que os discursos homogeneizantes são proferidos, ora, é por meio desta e de sua divisão continental entre Hemisfério Sul e Norte, que se perpetuam discursos que objetivam colocar os povos do sul global em posição inferior.

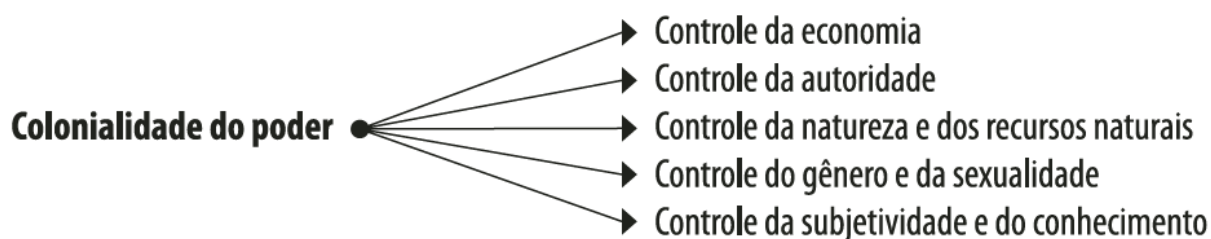
A colonialidade do saber surge a partir de um processo de colonização da cultura e do território com a finalidade de instituir um perfil de poder eurocêntrico padronizado e hegemônico (FERREIRA e MACHADO, 2022). É mister evidenciar que esta inexistente sem a colonialidade do poder da mesma maneira que a colonialidade do ser é produto de ambas. Conforme explicitam Ferreira e Machado (2022, p. 73):

Ambas as colonialidades – de saber e de poder saber – estão amalgamadas e convergem para a problemática do que seja moderno ou subdesenvolvido, do que seja central ou periférico, do que seja colonizador e colonizado, ordenados, respectivamente, pela agência do poder capitalista e dos postulados do território europeu versus a barbárie do sul.

Ballestrin (2013, p. 99) alega que esta compreensão “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não se findaram com a destruição do colonialismo.” Subsidiada pelas contribuições de Grosfoguel (2008, p. 126), a autora assegura que tal formulação possui dois objetivos: o primeiro é denunciar a perpetuação das formas coloniais de dominação. E o segundo, explicar e atualizar os processos, na contemporaneidade, que aparentemente foram sucumbidos pela modernidade (GROSFOGUEL, 2008 *apud* BALLESTRIN 2013).

Na concepção de Ballestrin (2013, p. 100), a colonialidade do poder se alastrou por âmbitos diversos, ou seja, ela não está exclusivamente restrita ao campo do poder. Por esta razão, Pertile (2020, p. 309) estabelece que Mignolo (2010) identificou cinco tipos de colonialidade do poder, sendo: o controle da economia; o controle da autoridade; o controle do gênero e da sexualidade; o controle da subjetividade e do conhecimento; e o último, o controle da natureza e dos recursos naturais, inserido por Edgardo Lander. A Figura 2, a seguir, representa devidamente esta categorização:

Figura 2: Categorias de colonialidade do poder



Fonte: Mignolo (2010, p. 12)

Para a autora, auxiliada pelas contribuições de Mignolo (2010), o controle da economia trata da forma como as relações econômicas ocorrem e se desenvolvem; o controle da autoridade está intimamente relacionado a como a política e o governo atuam; o controle da natureza e recursos naturais refere-se à forma como ambos são administrados pelo governo. Pertile é categórica ao sustentar que estas três áreas ainda funcionam e continuam obedecendo à lógica de um mundo colonial (PERTILE, 2020, p. 309).

Logo, de acordo com Candau e Oliveira (2010, p. 19), a colonialidade do poder:

[...] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a

colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados.

As relações sociais não precisam estar organizadas a partir de um marcador de gênero, muito menos as relações sexuais. No entanto, essas relações não devem se restringir ao patriarcal ou heterossexual (LUGONES, 2008). No que compete ao controle de gênero e da sexualidade; e, também, ao controle da subjetividade do conhecimento, com base nas contribuições de Pertile (2020), cremos que estes dizem respeito a como nos percebemos enquanto homens e mulheres, sejam cis ou trans, e os papéis que cada um assume na sociedade, à maneira como vislumbramos a realidade e construímos os padrões estéticos. Em nossa percepção é um trabalho de dualidades: homem/mulher, cis/trans, heterossexual/homossexual, feio/bonito, gordo/magro, bom/mau, racional/irracional.

Em síntese, ela compreende que nossos recursos, sejam eles naturais ou financeiros, ainda continuam sendo retirados de nós e enviados para países do hemisfério norte da mesma maneira que foi feito, principalmente, durante o século XVI. É como se, todavia, não houvesse o controle sobre a própria economia, a autoridade política e, inclusive, dos recursos naturais. E, destarte, vivemos sob uma episteme de colonialidade de poder.

4.2 Decolonialidade(s): princípios

Na seção anterior discutimos acerca da díade colonialismo/colonialidade; percebemos que esta é resultado do colonialismo, e que apesar deste ser um período de tempo findado com a colonização, a colonialidade como produto deste período é vigente nos modos de produzir o conhecimento e no modo de vida dos indivíduos: esta estrutura de poder e dominação permanece até hoje mesmo após o processo independência, visto que, países que um dia sofreram com o processo de colonização ainda sentem as consequências deste período expressas pela colonialidade do ser, do saber e do poder.

De modo a introduzir esta seção, é inexorável distinguir descolonialidade e decolonialidade: a diferença entre as duas palavras não se dá exclusivamente por uma letra s. Elas se distinguem a partir do momento em que pensamos no decolonial como uma alternativa contraposta à colonialidade. Em contrapartida, descolonial se refere diretamente ao colonialismo, conforme testifica Santos (2018).

A partir das reflexões dos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, surge a necessidade de produzir pensamentos-outras, epistemologias-outras que não sejam pautadas no eixo Europa/Estados Unidos. Em dado momento, era crucial para o supracitado grupo a construção de um pensamento crítico que visibilizasse as histórias e experiências dos povos marcados pela colonialidade. Conforme afirma Walsh (2005, p. 21):

Pensar a partir das diferenças coloniais requer considerar as perspectivas epistemológicas e as subjetividades subalternizadas e excluídas; é ter interesse por outras produções, em outras palavras, com produções “outras”, do conhecimento e que têm como meta um projeto diferente de poder social com uma condição de conhecimento também diferente. “Outro”, neste sentido, ajuda a marcar o significado alternativo ou diferente desta produção e deste pensamento. É o que a Modernidade não podia (e ainda não pode) imaginar; o que é construído a partir das experiências históricas e vividas do colonialismo e da colonialidade; um pensamento subversivo e insurgente com claras metas estratégicas. (Tradução nossa¹⁵).

O pensamento de Walsh nos remete a um termo utilizado por Maldonado-Torres: o giro decolonial que, em sua essência, significa resistir de forma prática e teórica, política e epistemologicamente, aos padrões impostos pela modernidade/colonialidade. Para este autor, a decolonialidade é o terceiro componente da tríplice modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013). Nesta discussão, utilizamos este termo inspirados pelo grupo de autores do programa Modernidade/Colonialidade composto por: Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres e outros(as). Para estes(as), a decolonialidade implica o questionamento radical e a procura pela superação das inúmeras formas de opressão empregadas contra as classes subalternas (MOTA NETO, 2017, p. 2).

Posicionamo-nos que esta pesquisa por si só já é uma contribuição para a construção de pensamentos-outras. Nosso Produto Educacional é um convite para esta construção de gnosés que atuem em contra da matriz colonial de poder perpetuada durante séculos nos países que foram colonizados e invadidos a partir do século XVI.

Segundo Oliveira (2016, p. 35),

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a

¹⁵ Texto original: Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y las subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones –o mejor dicho, con producciones “outras”– del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social con una condición social del conocimiento también distinta. “Otro”, en este sentido, ayuda a marcar el significado alternativo o diferente de esta producción y pensamiento. Es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar; lo que es construido desde las experiencias históricas y vividas del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con claras metas estratégicas

partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

A decolonialidade não é algo, necessariamente, diferente da descolonização; na verdade, representa uma estratégia que vai mais além da transformação – o que implica deixar de ser colonizado –, ambicionando muito mais além que a transformação, a construção ou a criação. Mas também é um momento que se diferencia do (de)colonialismo. Dado que, enquanto o decolonialismo se preocupa com a relação histórica e seus legados, a decolonialidade busca romper os paradigmas impostos pela relação modernidade/colonialidade e, sobretudo, as violências raciais, sociais, epistêmicas e existenciais vividas como parte central desta relação (WALSH, 2005, p. 24).

Em relação à pesquisa, a interculturalidade tem um papel fundamental na promoção de uma educação decolonial, dado que, é vista, nas palavras de Oliveira (2016, p. 37), como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais”. Outrossim, por meio desta, busca-se construir pensamentos-outros e compreender o mundo de forma diversa, mas sem deixar de observar as questões que concernem à colonialidade (OLIVEIRA, 2016).

A interculturalidade tem um papel central que é o de organizar a rearticulação da diferença colonial e das subjetividades políticas de movimentos indígenas e afro (e também outros movimentos) e de seus próprios pensamentos e ações ao redor de um problema chamado colonialidade. Em síntese, entender a interculturalidade como projeto e processo político, ético e cultural é sistematizar os conceitos tratados até aqui vislumbrando a decolonialidade (WALSH, 2005).

Noutros termos,

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. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

Em nossa concepção, decolonizar é questionar a colonialidade do ser, do saber e do

poder, bem como buscar reconhecer e fortalecer o nosso próprio pensamento e pensamentos-outros com a finalidade de construir outros modos de ser, estar e pensar no mundo; é relacionar-se com o que é nosso e com o que é do outro buscando construir uma nova práxis.

Por sua vez, Mota Neto (2016, p. 44) afirma que a decolonialidade deve ser compreendida como:

[...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da Educação.

À vista disso, é urgente que promovamos um processo de educação linguística que seja efetivado a partir do Sul e para o Sul, construindo novas epistemologias e contemplando vozes outras, as dos povos subalternizados (SILVA JÚNIOR; 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 dessa perspectiva que trazemos a esta discussão os estudos que concernem às decolonialidades no Ensino de Língua Espanhola.

4.3 Decolonialidade(s) no Ensino de Língua Espanhola

O processo Colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética. Ou seja, não é intervenção Colonial que não provoca uma reação por parte do povo colonizado. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 213)

É fundamental destacar as contribuições de Paulo Freire para o que nomeamos de Pedagogia Decolonial. As obras desse educador brasileiro influenciaram autores diversos e de campos de conhecimento plurais. A concepção de educação libertadora, como prática libertária, introduzida por Freire, legitima a ideia de que o universal não pode, jamais, ser superior ao local, pois, o que surge primeiro são as práticas locais (DE SOUZA PAIN, 2020). Não intencionamos, com isso, afirmar que o autor em questão se utilizou do termo deliberadamente. O que queremos abordar é que a concepção decolonial está presente nas obras de Freire e que, por essa razão, inauguramos a presente seção tratando da sua eminente contribuição aos estudos educacionais e, por extensão, aos de perspectiva cultural-decolonial.

Assim, filiamo-nos a Mota Neto (2016, p. 149), ao afirmar que:

[...] a concepção decolonial se assenta em Freire em face da sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia

ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático.

Do mesmo modo, em “A pedagogia do Oprimido”, obra publicada no Brasil em 1974, Freire apresentou maneiras de construir epistemes outras que visem à desconstrução de um padrão eurocêntrico opressor, dado que nosso objetivo, na condição de educadores, não é falar sobre a nossa visão de mundo, ou tentar fazer com que esta se sobreponha à visão de outros(as). Devemos, contrários a essa perspectiva egocêntrica, perceber que a visão de mundo do(a) outro(a) reflete diretamente à maneira como este(a) se constitui, assume-se e se posiciona no mundo. Além disso, esta pedagogia desde que seja concebida como humanista e libertadora, deverá propiciar aos indivíduos uma emancipação de um mundo opressor e incentivar que estes se comprometam com uma práxis que objetive a transformação dos outros (FREIRE, 1987).

Esta concepção pode ser entendida como um processo cujo objetivo é ultrapassar a(s) colonialidade(s) a partir de novas concepções das formas de ser, saber e poder criando conhecimentos-outros. Vale ressaltar que este termo não é exclusivo: trata-se de um dos diversos caminhos epistemológicos possíveis. É um projeto de enfrentamento das diversas formas de colonialidade enraizadas nos indivíduos (MATOS, 2020b). Nas palavras da autora (2020, p. 98b):

Não se trata de um novo rótulo para fenômenos já ocorridos, entendo a decolonialidade como uma maneira de compreensão da estruturação das desigualdades sociais produzidas em nossas sociedades, e, pensando na América Latina como um todo e o Brasil, em específico, os modelos coloniais, patriarcais, heterocisnormativos ainda são imperantes, como dispõem as colonialidades. Muito além de um conceito a decolonialidade é um modo de conduzir e (re)pensar a vida.

Para Matos e Silva Júnior (2019, p.102), “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.”. Dessa forma, é urgente que, na condição de docentes, repensemos nossas práticas sobre o que, como, para que e para quem ensinar. Não podemos invisibilizar as práticas de racismo, transfobia, gordofobia, homofobia. É preciso ir além do que o currículo propõe e trazer estes temas à escola no intuito de que construamos uma sociedade decolonial no sentido de produzir pedagogias outras além da que está vigente e que isso resulte em novas formas de (re)pensar.

Já não cabe mais um programa escolar que (tente) homogeneizar as vivências humanas, sobretudo, subalternizando os saberes e as práticas sociais, de todas as ordens, de grupos específicos que não estão ligados ao estereótipo eurocêntrico (OCAÑA, 2021)

Não há como reelaborar a prática docente com o objetivo de propiciar uma educação

decolonial no ensino do espanhol como língua adicional sem perpassar pelas questões que envolvem o racismo, sem inserir as vozes amefricanas¹⁶ no contexto de discussão, sem tratar sobre a violência que sofrem aqueles/as que por viverem sua sexualidade (e assumir um gênero) de forma diversa daquela que a sociedade impõe sofrem na pele os malefícios da colonialidade.

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que a visamos 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? Parece-nos uma pergunta retórica, mas é relevante destacar que nos ligamos à segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (RAMOS, 2007, p. 2).

É nesse ponto em que convergem as ideias presentes na discussão sobre a Educação Profissional e Tecnológica e a Decolonialidade, tendo em vista 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). Essa ideia se articula diretamente com os objetivos desta pesquisa, uma vez que, pretende-se, a partir do Colóquio, que as docentes envolvidas neste processo investigativo possam colocar em prática, na sala de aula, os conhecimentos adquiridos por intermédio das mesas-redondas e palestras a fim de promover a transformação social. Ainda nesse mesmo sentido,

[...] 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 almejar uma educação que evidencie a luta dos povos que são menosprezados/subalternizados simplesmente por sua existência: pela classe social, escolaridade, sexualidade, gênero, raça, etnia etc. Faz-se imprescindível a construção de um conhecimento do Sul e para o Sul e quando falamos de Sul não estamos nos referindo à região Sul do país e, sim, a um “Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p.103). Para, com efeito, construir um pensamento-outro expresso a partir da diferença colonial em que seja possível criticar a subalternização dos conhecimentos invisibilizados levando essa perspectiva o lado

¹⁶ Segundo Cardoso (2014, p. 971), “a amefricanidade se refere à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial.”

educacional a fim de que possa contribuir para o respeito à diversidade, às idiossincrasias, e ao combate aos preconceitos em seus múltiplos aspectos de aparição e de concepção.

Em síntese, depreende-se que devemos compreender o papel que o ensino de línguas exerce: o de estabelecer relações que rompam com os padrões eurocêntricos com o propósito de, especialmente, propiciar libertação e, a partir disso, ajudar os/as outros/as a se libertarem de um sistema cujas colonialidades, a partir de concepções históricas, ainda continuam, lamentavelmente, ganhando relevo. Tal apontamento vai ao encontro do que aconselham Santos, Souza e Fernandes (2021) nesse sentido.

4.4 Práticas docentes com vistas a uma Pedagogia Decolonial

É reconhecido que a demanda por formação docente não é contemporânea: já no século XVII, Comenius sugeria a indispensabilidade de uma formação para professores. Essa questão, a de formação para professores, apesar de ter sido pensada, inicialmente, no século XVII, reivindicou uma resposta institucional apenas no século XIX. Isso se deve ao fato de que, com a Revolução Francesa, os problemas intrinsecamente ligados à formação popular emergiram, então, a partir disso é que se iniciou o processo de criação das chamadas Escolas Normais, cuja primeira instituição foi instalada em Paris, no ano de 1795. Porém, esta criação por si só não responderia às demandas da sociedade, assim, fez-se necessário diferenciar a Escola Normal Superior da Escola Normal, em que a primeira era responsável por formar professores para atuação no nível secundário e a segunda para o ensino primário (SAVIANI, 2009).

Convém lembrar que, tomando como aporte as contribuições de Saviani (2009, p. 143), no Brasil, esta questão aflora logo após o processo de Independência, é a partir daí que começa-se a pensar acerca da organização da formação popular. O autor classifica a história da formação docente no país nos seguintes períodos:

Quadro 4 - História da formação de professores no Brasil

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)	Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	O marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

(1890-1932)	
Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)	Os marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)	Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário
Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).	Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).
Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)	O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa.

Fonte: Saviani (2009)

A partir do exposto no quadro 4, pode-se inferir que, nas últimas décadas, as políticas que objetivam a formação docente estão no cerne das discussões no âmbito do governo, pesquisadores e profissionais da educação, o que promove uma reestruturação no processo de formação de professores (PAVANELI; PURIFICAÇÃO, 2021).

A formação de professores é indissociável quando queremos fazer referência aos dilemas que cercam as condições de trabalho: salários, altas jornadas de trabalho. As condições precárias de trabalho inviabilizam as ações objetivadas pelos(as) docentes ainda que estes(as) tivessem uma formação efetiva. Essas mesmas condições impossibilitam também uma formação mais consistente, visto que, se o(a) docente não usufrui de um ambiente com condições mínimas de trabalho, este(a) não terá estímulo para buscar por cursos de formação docente, uma vez que, para garantir uma formação de qualidade é mister dispor dos recursos financeiros necessários (SAVIANI, 2009). Apesar do exposto, é importante citar algumas ações que vêm sendo promovidas por instituições como a Universidade Federal de Alagoas e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. Em 2021, a Ufal ofereceu um curso de formação para professores de línguas estrangeiras das escolas públicas. Além das ações desenvolvidas pelo grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade ofertado pela mesma universidade.

Ainda nas palavras de Saviani (2009, p. 153):

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis.

Morin *apud* Freire (2020, p. 252), em contraposição, alega que:

[...]é ilusão afirmar que chegamos à sociedade do conhecimento uma vez que, de fato, vivemos na sociedade dos saberes disjuntos, desconectados de tal forma que não conseguimos interligá-los para apreender os problemas fundamentais e globais de nossa vida pessoal e da nossa coletividade.

As universidades brasileiras foram pensadas e funcionaram durante muito tempo sob forte influência colonial e, por essa razão, tornam a produção de conhecimento e pesquisas algo inflexível e afastado das gnoses SULeadas. Apesar disso, algumas faculdades e programas de pós-graduação já abrem espaço(s) para uma discussão com um viés decolonial e contra-hegemônico como posicionamento a uma ruptura de tal padrão. Assim, faz-se necessário revisitar os currículos e planejá-los a partir de uma práxis decolonial como prática libertadora aos moldes de Freire (1970) que em “A Pedagogia do Oprimido” já pensa no modelo de educação vigente na América Latina, além de tratar da relação opressor e oprimido. Para tanto, é necessário que se reflita desde um ponto de vista em que a educação coloque como evidência os sujeitos subalternizados pela colonialidade, ou seja, é imprescindível trazer para escola temáticas antes invisibilizadas com o fito de tornar o currículo um documento de identidade sobre o qual possamos pensar acerca do que, a partir de nossa prática docente, estamos ensinando. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir de maneira significativa na construção de proposituras que tenham como objetivo decolonizar. É fulcral compreender que o currículo não é neutro, pois, neste documento, consta o que escolhemos ensinar ou não; esta decisão traduz o que compreendemos por educação (MATOS, 2020b). Conforme assevera Silva (2017, p, 150):

[...]Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo documento de identidade.

Sabemos que o currículo brasileiro vem sendo pautado no conhecimento ocidental eurocêntrico, estabelecendo como único conhecimento válido aquele que é produzido pelo sujeito europeu, branco, católico e heterossexual. Sabemos também que o currículo influencia diretamente na forma como interagimos entre nós e assevera um conhecimento e modo de vida baseado nas relações coloniais/modernas de poder, ser e saber. Assim, apenas na medida em que o currículo esteja organizado a fim de promover o conhecimento em diferentes dimensões, como, por exemplo, as atitudes, é que o afeto consolidará a neutralidade requerida para manter determinadas ordens sociais e culturais; particularmente, aquelas que dizem respeito às categorias de raça, etnia, classe social, gênero e sexualidade (MATUS, 2016, p. 111).

As transformações atuais do ensino e da sociedade, esta mais que tudo influencia nos rumos do fazer docente, fazem-nos refletir acerca de qual educação pretendemos oferecer para os(as) nossos(as) discentes. O autor e a autora nos conclamam a eleger a educação como máxima prioridade com o objetivo de enfrentar outros problemas vigentes no país. Saviani (2009, p. 153) afirma que, desafortunadamente, “as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta”.

Partindo da ideia de que, segundo (Matos, 2020b, p. 111), “[...] somos frutos de um projeto educacional colonial, mas estamos em tempo de revê-lo, construindo novas epistemologias e ontologias”, a Pedagogia Decolonial pode ser algo substancial na formação inicial e continuada docente se considerarmos que esta promove, nas palavras de Ribeiro (2017, p. 43): “a interrelação entre os diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária, a fim de auxiliar na construção de uma sociedade outra, além da colonialidade do saber, do poder e do ser”.

Nesse sentido, compreende-se que é impossível falar sobre pedagogia excluindo as práticas educativas ou formativas que versem sobre as relações interpessoais que tem como espaço a sala de aula, ainda mais agora que vivemos em um mundo complexo pautado no discurso modernidade/colonialidade. Assim, se faz imediato promover uma Pedagogia Decolonial que conteste os pensamentos homogeneizantes (OCAÑA *et al*, 2022). Além disso, é fundamental construir uma prática docente consoante à Pedagogia Decolonial.

5 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP do Instituto Federal de Alagoas – Ifal), no dia 23 de março de 2022, por meio do parecer nº 5.308.065, CAAE nº 52544721.9.0000.0195. A partir desta etapa, foi possível a aplicação do questionário-perfil (diagnóstico) do qual os dados servirão para a análise parcial apresentada na ocasião da qualificação.

Apresentamos, nesta seção, os dados produzidos na investigação com destaque ao processo de elaboração do Produto Educacional, que desenvolvemos com base nos dados coletados, além de considerar todos os aspectos teórico-metodológicos eleitos para acesso durante todo o processo de pesquisa. É justamente na seção 5.1, intitulada Prototipação e justificativa do Produto Educacional e, também, na seção 5.2 Questionários de avaliação do Colóquio, que trataremos acerca das informações coletadas.

5.1 Prototipação e justificativa do Produto Educacional

Inicialmente, intenciona-se apresentar a análise dos dados contidos nos questionários-perfis, que visaram ao diagnóstico do perfil docente, aplicados a 16 docentes (dos quais 14 responderam ao questionário) do componente curricular Língua Espanhola, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), dado que essas informações justificam a indispensabilidade do Produto Educacional que pretendemos elaborar. Com a finalidade de preservar as identidades das participantes serão atribuídos nomes fictícios.

Após a qualificação, discutimos acerca dos dados que foram obtidos por intermédio dos questionários, via Google Forms, a partir de um roteiro pré-estabelecido, mas com a possibilidade de serem acrescidos aspectos que os/as colaboradores/as julgarem relevantes. O objetivo desses instrumentos é de analisar como se apresentam as questões relacionadas às línguas, culturas e identidades latino-americanas em sala de aula para, com base nisso, pensar nos momentos formativos (mesas-redondas, palestras) do Colóquio de Professores de Língua Espanhola do Ifal. Por fim, após o Colóquio, cuja materialização ocorreu por meio da confecção de um Portfólio, aplicamos os questionários de avaliação do supramencionado Evento cujos dados serão apresentados nos próximos tópicos.

5.1.1 Questionário-Perfil

O questionário-perfil foi respondido por um grupo de 14 docentes de Língua Espanhola dos diversos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. A aplicação deste questionário se deu por meio da plataforma *Google Forms* visto que, a pesquisa

envolve docentes de, pelo menos, 10 *campi* no âmbito do Ifal e, ademais, pelo fato da segurança considerando que ainda vivenciamos os desdobramentos da pandemia por Covid-19.

É importante ressaltar que os dados provenientes desta investigação serão interpretados por meio das categorias atinentes à Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), já que, segundo essa autora (op.cit., p. 49) a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)”. No nosso caso em específico, os processos de categorização serão traçados a partir dos achados envoltos às práticas decoloniais (ou não) no ensino de Língua Espanhola como língua adicional no contexto brasileiro de ensino. Além do exposto, atribuímos as categorizações atinentes ao campo investigativo a que nos filiamos para proceder às discussões envoltas ao nosso objeto de estudo, que, no campo dos estudos linguísticos, mais precisamente, apoiamo-nos na Linguística Aplicada.

A respeito da Análise de Conteúdo, diferentemente de uma análise que se preste ao discursivo, mas sem desmerece-lo, uma vez que compõe a materialidade dos dados recolhidos, Bardin (2011, p. 50) esclarece que:

É o trabalhar a fala e as significações que diferenciam a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida em outro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens.

Para alcançar o nosso objetivo seguiremos as fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase, intitulada pré-análise, tem como objetivo organizar as ideias iniciais conduzindo em direção a um esquema indispensável para o desenvolvimento das etapas seguintes. Na pré-análise é que o/a pesquisador/a faz a escolha dos documentos a serem utilizados para a análise. É nesta fase também que, geralmente, ocorre a formulação das hipóteses e dos objetivos bem como a produção de dados que subsidiem a interpretação final. Os fatores citados anteriormente não estão organizados e não acontecem de forma cronológica, ainda que se relacionem intrinsecamente (BARDIN, 2011). Para Bardin (2011, p. 124), “a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices”.

Como forma de sistematizar os dados que apresentaremos nas páginas seguintes, fizemos uma leitura flutuante do questionário-perfil, que aplicamos durante o mês de maio de

2022 com os/as docentes que aceitaram, voluntariamente, participar da pesquisa, para analisar o que encontramos em suas respostas. Em seguida, selecionamos as respostas com maior ênfase para esta investigação a fim de, posteriormente, definir o nosso *corpus*: as respostas ao questionário-perfil. Para Bardin (2011), a delimitação de um *corpus* exige um processo de escolhas, seleções e regras. Neste estudo, pautamos nossa análise em duas destas regras: a de homogeneidade e a de pertinência, visto que, buscamos comparar entre si os resultados individuais e também que os documentos examinados coadunem com as hipóteses que suscitamos:

1. As perspectivas coloniais e/ou decoloniais estão presentes nas percepções das/dos docentes acerca de seu fazer pedagógico;
2. As concepções das/dos docentes de Língua Espanhola no que tange à língua, à cultura e às identidades latino-americanas influenciam na escolha da abordagem didático-pedagógica na EPT.

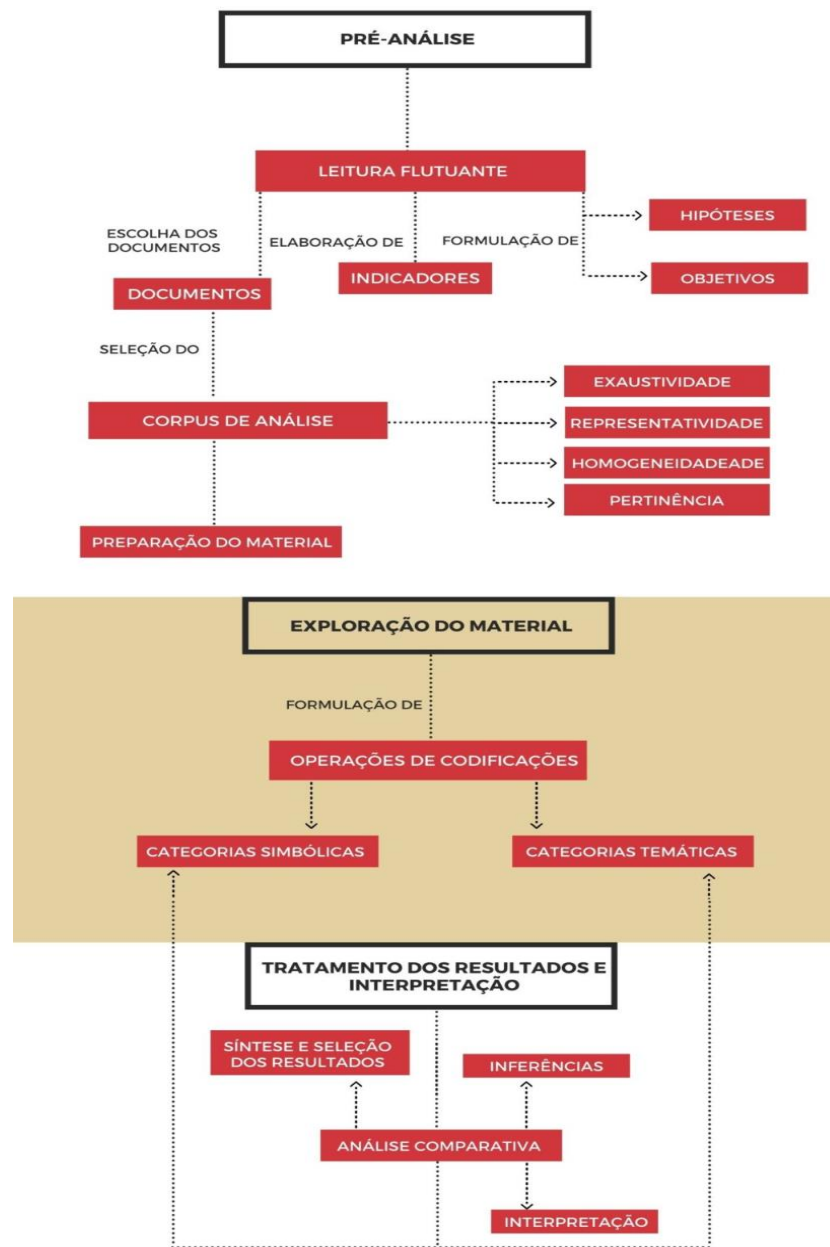
A segunda fase consiste na exploração do material, cujo objetivo é categorizar ou codificar dentro do estudo, em outras palavras, ela é a aplicação das decisões que foram tomadas na primeira fase. Bardin (2011, p 33) afirma que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices[...]

É nesta fase, segundo Sousa e Santos (2020), que as categorias são classificadas e apontam para os elementos constitutivos destas. Assim, a análise categorial consiste em uma fragmentação e posterior reagrupamento das unidades de registro do texto.

Por fim, a terceira parte diz respeito aos resultados brutos que, *a posteriori*, serão tratados de maneira a serem significativos e válidos. Portanto, o pesquisador que disponha desses resultados confiáveis poderá inferir e interpretar os objetivos propostos, além de fazer novas descobertas (BARDIN, 2011). Conforme infográfico disposto na Figura 3 a seguir:

Figura 3: Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: viacarreira.com, baseado em Bardin (2011)

Antes de proceder à análise parcial dos dados, nos parece importante explicitar que além das contribuições de Bardin (2011) consideramos para esta análise a visão de Tardif (2014, p. 230) quando este afirma que:

[...] toda pesquisa sobre ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Assim, posicionamo-nos, neste trabalho, favoráveis à visão defendida por esse autor no

que diz respeito às subjetividades dos/as docentes envolvidos/as nessa investigação-ação. Além de considerá-los/as como colaboradores/as e não objetos de pesquisa, isentos de um viés positivista de pesquisa, conforme assevera Cavalcanti (2006, p 234): “há procedimentos que não combinam com o fazer pesquisa em LA, ora, tratar pessoas como meros objetos e não como agentes pensantes não se concilia com visão de pesquisa a qual nos filiamos”.

Ocupar-nos-emos, a partir desta parte, da análise e do tratamento dos dados do questionário-perfil, embora de forma ainda incipiente. O objetivo deste instrumento foi o de verificar como emergem as questões que dizem respeito à decolonialidade na prática docente do grupo investigado. Estavam aptos/as a participar desta investigação 16 docentes do componente curricular Língua Espanhola no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. Obtivemos 87,5% de participação considerando que 14 docentes responderam ao questionário-perfil, via *Google Forms*. De forma preliminar, pretendeu-se identificar as características do grupo no que tange ao gênero e à formação acadêmica e ao tempo de trabalho na instituição, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Perfil do grupo de docentes participantes

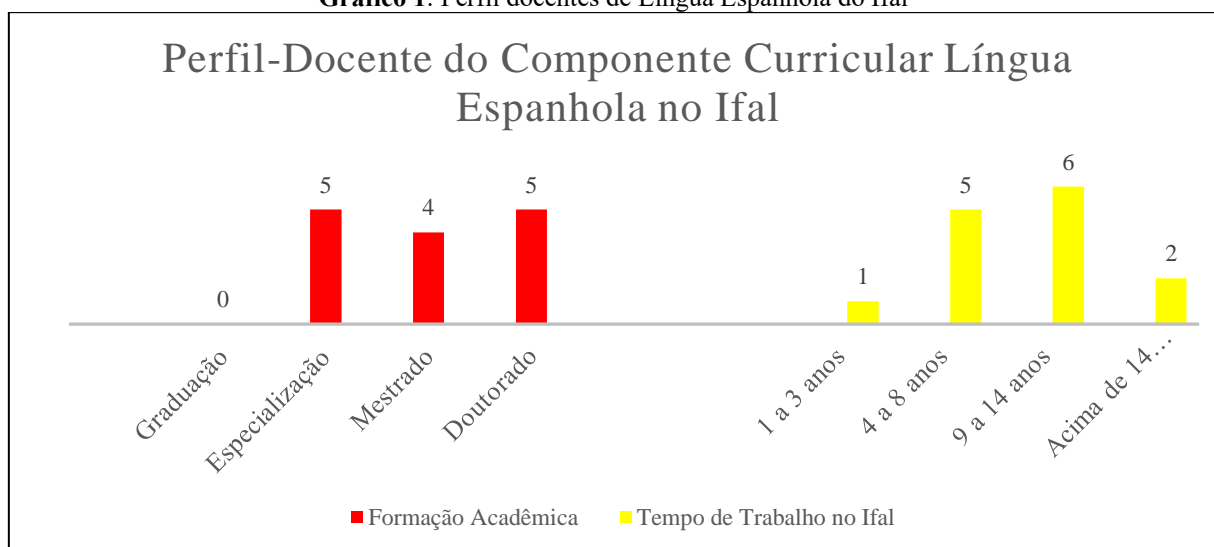
Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de trabalho
Masculino (0)	Nível Superior (0)	1 a 3 anos (0)
	Especialização (0)	4 a 8 anos (0)
	Mestrado (0)	9 a 14 anos (0)
	Doutorado (0)	Acima de 14 anos (0)
Feminino (14)	Nível Superior (0)	1 a 3 anos (1)
	Especialização (5)	4 a 8 anos (5)
	Mestrado (4)	9 a 14 anos (6)

	Doutorado (5)	Acima de 14 anos (2)
--	---------------	----------------------

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Preliminarmente, observa-se que não contamos com participantes do sexo masculino no presente estudo, visto que, as 14 participantes são mulheres. Das 14 participantes, todas são pós-graduadas, seja em pós-graduações *lato sensu* ou *stricto sensu*. Destas, 35,7% são especialistas; 28,6% são mestras; e 37,7% são doutoras em áreas que se relacionam ao ensino de línguas, à tradução ou à gestão escolar. Em suma, o quadro de professoras de espanhol do Ifal está composto por 5 especialistas, 4 mestras e 5 doutoras. Conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1: Perfil docentes de Língua Espanhola do Ifal



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em uma perspectiva decolonial, isso representa que apesar de as docentes investigadas possuírem pós-graduações diversas, apenas cerca de 14% delas tiveram contato com as teorias decoloniais em sua formação; enquanto metade das investigadas não tiveram contato com essa abordagem, conforme explicita o Gráfico 2 mais adiante. Isso nos leva a retomar as contribuições de Pertile (2020) acerca das colonialidades do saber e do poder, ora conhecimento é poder. A matriz colonial atua em diversos âmbitos e busca atuar no controle da subjetividade e do conhecimento. Os dados revelam que a colonialidade do saber atua, segundo Pertile (2020, p. 313) “...através da imposição dos conhecimentos das potências colonizadoras aos colonizados, moldando os sujeitos”. Certamente, por esta razão, parte das docentes não tiveram contato com as teorias decoloniais em sua formação.

O gráfico também apresenta uma informação relevante acerca da formação do público

investigado, uma vez que, ele revela que este coletivo é composto por pessoas que, em determinado espaço de tempo, buscaram ir além da formação oferecida pelas universidades com o objetivo de aprimorar os conhecimentos adquiridos nestas instituições. Consideramos estes dados imprescindíveis para a justificativa de elaboração e para a oferta do nosso Produto Educacional, uma vez que, nenhuma mencionou ter formação em Educação Profissional e Tecnológica.

Das 14 colaboradoras investigadas, 14,3% atuam na Educação Profissional e Tecnológica - EPT há mais de 14 anos e ambas possuem doutorado. Cerca de 42,9% trabalham com os públicos da EPT há, no mínimo, 9 anos e não mais que 14 anos. No que concerne à formação, este grupo é diversificado, dado que 2 docentes são especialistas, 3 são mestras e 2 doutoras. Das participantes da pesquisa, 35,7%, um total de 5 docentes, estão na instituição entre 4 e 8 anos, sendo este grupo composto por 3 especialistas e 2 mestras. Finalmente, 7,1% fazem parte do quadro docente há menos de 4 anos e possuem doutorado. Conforme explicita o quadro a seguir:

Quadro 6: correlação tempo de trabalho no Ifal x Titulação

Tempo de trabalho	Titulação	Quantidade
1 a 3 anos	Doutorado (1)	1 docente
4 a 8 anos	Especialização(3)/Mestrado(2)	5 docentes
9 a 14 anos	Especialização (2)/ Mestrado (3) Doutorado (1)	6 docentes
Acima de 14	Doutorado (2)	2 docentes

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Depreende-se, a partir das informações contidas nos Gráficos 2 e 3, que o tempo de trabalho na instituição é um fator substancial para aquelas que possuem mestrado e doutorado, uma vez que, 6 destas estão no Ifal há quase uma década ou mais; além disso, compreendemos também que as docentes buscaram, em sua totalidade, por uma formação diversificada àquela que obtiveram na universidade. No entanto, nenhuma dessas formações se relacionam diretamente à EPT e/ou, em grande monta, foram tratadas questões que abarcam a decolonialidade, conforme trataremos a seguir.

Com base nas respostas obtidas, por intermédio da aplicação do questionário-perfil, classificaremos esta análise em três categorias, de acordo com as proposições de Bardin (2011), a saber: 5.1.2 Decolonialidade na formação docente; 5.1.3 Concepções de língua, cultura e identidades latino-americanas; 5.1.4 Prática docente e concepção de decolonialidade, sendo que

esta última categoria conta com uma subcategoria intitulada “Questões relacionadas à decolonialidade em sala de aula”

Sabemos que os/as docentes possuem saberes específicos; formações em estudos culturais latino-americanos, letramento crítico, formação de professores; que são impulsionados, aplicados e elaborados por eles/as em sua prática docente. A proposta é considerar os/as professoras/as como pessoas que possuem estes saberes e os aplicam em seu trabalho, pois, estes/as ocupam uma posição indispensável para o ambiente escolar. Destarte, é fundamental considerar os/as docentes como atores dotados/as de competências e conhecimentos, visto que, a partir deste ato, é que se constroem novas visões acerca do processo de ensino (TARDIF, 2014).

5.1.2 Decolonialidade na formação docente

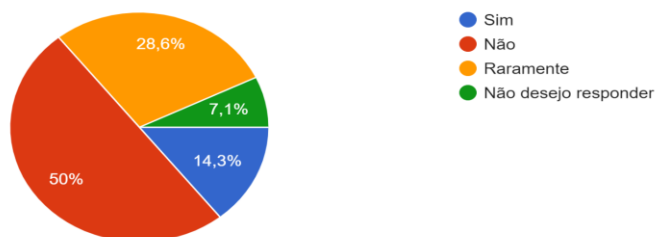
Se pretendemos compreender como se dá o processo de aprendizagem, é crucial considerar a subjetividade dos/das docentes. Já que ser professor/a não se restringe ao papel de aplicar conhecimentos produzidos por outras pessoas ou um reproduzir de mecanismos sociais. Pelo contrário, o/a docente é alguém que utiliza em sua prática os contributos de sua própria experiência de vida, isto é, de suas crenças, de sua formação inicial e de sua própria atividade enquanto professor/a (TARDIF, 2014). Para o autor (2014, p. 240): “[...]reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade ou em qualquer outro lugar.”

Tardif (op.cit.) problematiza a incoerência que está centrada no fato de que aos/às professores/as lhes caiba o papel de formar pessoas e que estes/as tenham competência para isto, mas que não se reconheça que os/as docentes tenham plena capacidade para atuar em sua própria formação. No Gráfico 2, a seguir, questionamos se as pedagogias decoloniais foram contempladas de alguma forma na formação acadêmica das docentes colaboradoras.

Gráfico 2: Formação acadêmica e decolonialidade

6. Na sua formação acadêmica, as teorias decoloniais foram contempladas em alguma disciplina/ abordagem?

14 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

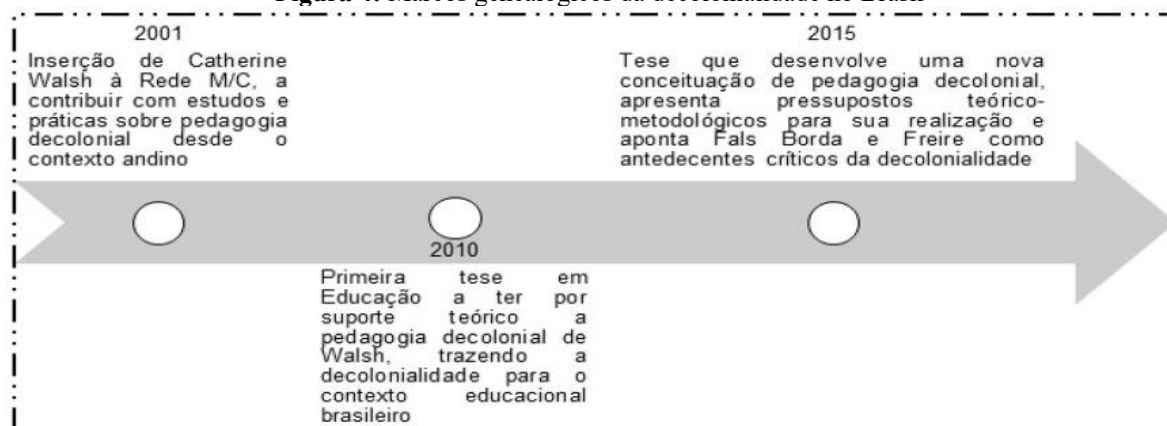
As respostas contidas e expressas a partir deste Gráfico 2 evidenciam que, levando em consideração as docentes que afirmaram que em sua formação inicial as teorias decoloniais foram contempladas, apenas 14,3% (2 docentes) tiveram acesso a estas teorias de maneira satisfatória. Enquanto 28,6% (4 docentes) afirmaram que raramente foram contemplados aspectos envolvidos à decolonialidade em sua formação acadêmica. Metade das docentes investigadas (50%) respondeu que não teve acesso a estes estudos em sua formação e 7,1% preferiram não responder.

O que isso pode revelar? O primeiro ponto a pensar é que a LA surge no Brasil na década de 1960 no século XX, no entanto, ampliou-se para as questões que concernem a língua(gem) apenas na década de 1980 desse mesmo século. O pensamento decolonial, por sua vez, tem seus primeiros desdobramentos a partir da década de 1990 com a criação do “Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos nos Estados Unidos”. Entretanto, divergências teóricas geraram o rompimento deste grupo em 1998 e, então, surge o Grupo Modernidad/Colonialidad – M/C. No Brasil, a primeira tese com o tema decolonialidade foi defendida em 2010, conforme comprovam Dias e Abreu (2020, p. 11):

De acordo com pesquisas, aponta-se que a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi “Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 08 de abril de 2010, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A Figura 4, a seguir, ilustra os marcos genealógicos da decolonialidade no Brasil:

Figura 4: Marcos genealógicos da decolonialidade no Brasil



Fonte: Dias e Abreu (2020)

Pelo exposto nos parágrafos anteriores e por meio da leitura do Gráfico 2, infere-se que para as docentes graduadas antes de 2010 é pouco provável que as teorias decoloniais tenham sido abordadas em sua formação inicial, visto que, tal abordagem de estudos passou a ser tratada no âmbito da formação de professores, especialmente os de História, em 2010. No entanto, estas mesmas docentes puderam, possivelmente, acessar estas teorias por meio de cursos que, costumeiramente, professores/as de línguas adicionais fazem.

Sobre o exposto, Tardif (2014) propõe que a formação docente deveria se basear nos conhecimentos específicos inerentes à profissionalização do/a professor/a. Para o autor, é paradoxal que esta formação seja pautada exclusivamente por conteúdos e lógicas disciplinares e não por vivências profissionais. Além disso, ele ainda afirma que, muitas vezes, as teorias são ministradas por docentes que não conhecem de perto a realidade de uma escola ou que, ainda, consideram as demandas do ambiente escolar triviais ou técnicas.

Com isso, com base no que foi exposto anteriormente, de ressaltar a importância deste estudo, dado que, este é desenvolvido por professores que estão diariamente em sala de aula e conhecem as demandas e especificidades do processo de promoção de educação linguística tanto em língua materna quanto em língua adicional. Além disso, o presente conta com as vivências profissionais das colaboradoras de diversos *campi* do Ifal.

O autor conclui afirmando que, por essa razão, algumas teorias não tenham valor prático algum na profissão docente e, em conclusão, sugere que o principal desafio é o de abrir espaço para os conhecimentos práticos dentro do currículo, dado que, muitas vezes, ensinam-se teorias que não têm relação alguma com o ensino, ou seja, com as práticas em torno da sala de aula em sua multiplicidade teórico-metodológica (TARDIF, 2014).

Coadunamos as nossas ideias com as de Tardif (2014) quando este afirma que é

necessário inserir no currículo das universidades teorias que tenham valor prático para o fazer docente, além de promover uma educação libertadora, de perspectiva libertária, em termos freirianos. Contudo, as disciplinas (atualmente, nomeadas de componentes curriculares) possuem uma carga horária e as Instituições de Ensino Superior são recomendadas a cumpri-la, inclusive, para prestação de contas aos órgãos de controle e para o atendimento às diretrizes das avaliações de mensuração de cursos, como é o caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a cumprir.

Quadro 7: Decolonialidade em sala de aula

Pergunta: Você se sente preparada(o) para lidar com os/as estudantes sobre questões relativas à (de)colonialidade? Categoria: Decolonialidade na formação docente			
	Sim	Não	Pouco
Eva			Não me sinto completamente preparada. Nunca estamos prontos.
Dulce			Não muito
Rosalía	Sim!		
Laura		Em construção ainda	
María	Sentir-se preparada é uma expressão muito forte, porém há alguns anos tenho feito leituras e reflexões sobre o tema e venho tentando me (des)construir em relação ao meu papel como professora decolonial.		
Cristina		Não, embora tenha visto no mestrado alguns temas sobre (de)colonialidade, não me vejo tão preparada para discutir em sala com os estudantes.	

Martina			Entendo pouco, nunca me aprofundei no tema. Estudei na especialização a questão de colonizador e colonizado e outros debates nesse sentido.
Gilda		Preciso de mais leituras sobre o assunto.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Concluimos esta categoria com a inferência de que, provavelmente, à época de formação da maioria das investigadas, as questões que concernem à decolonialidade ainda não haviam chegado tão fortemente aos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas à formação inicial de professores/as. Compreendemos também que o percentual que afirma ter tido contato com as teorias decoloniais o tenha declarado a partir das pós-graduações ou por uma atitude autônoma de verticalização de seus conhecimentos profissionais técnicos. Conforme podemos ver nas respostas de Maria, Cristina e Martina, expressas no quadro 7.

5.1.3 Concepções de língua, cultura e identidades latinoamericanas

Em seguida, as docentes foram questionadas acerca de suas visões no que concernem à língua, cultura e identidades latinoamericanas. Os dados mostram que há um consenso entre as docentes ao afirmar que a língua e a cultura são indissociáveis, de modo que não é possível ensinar uma língua sem perpassar pela cultura do povo que fala essa língua, visto que, ambas, segundo as docentes, são a marca de um povo.

Além disso, existe uma identificação por parte de algumas delas ao se incluírem como parte da América Latina, tal descoberta nos parece interessante se considerarmos que, muitas vezes, os/as brasileiros/as não se percebem ou não se consideram como latinoamericanos e rechaçam esta identidade, já que apenas 4% dos/as brasileiros/as se consideram latinoamericanos/as, segundo pesquisa por Bruno Boff e Aline de Souza Moreira, datada de 2020, o que se associa a um trecho da resposta da Martina: “...muitas vezes o brasileiro se exclui dessa identidade”.

Há também docentes que abrem um espaço em suas aulas para tratar sobre as questões identitárias da América Latina, tais como: os povos indígenas (originários), diversidade

religiosa, raças e relações de gênero, conforme podemos verificar na resposta da professora Rosalía. Com base no exposto pela docente Rosalía, podemos afirmar que ela leva propostas interculturais para seus/suas estudantes, visto que, nas palavras de Candau (2013, p. 156):

A interculturalidade deve favorecer a consciência da própria identidade cultural que, geralmente, é dinamizada no contraste com o outro, o diferente, se trata, portanto, de processos imbricados e entrecruzados. É importante também levar em conta de que para ser autêntica a interculturalidade deve promover o diálogo em bases igualitárias, e isto não deve acontecer com pressuposto e sim ser favorecido pelo mesmo processo intercultural, promovendo o empoderamento dos grupos que precisem de uma maior afirmação da sua identidade, para que a igualdade possa ser construída e afirmada na mesma interação intercultural (Tradução nossa¹⁷).

Assim como a docente Rosalía, a professora María promove processos que visam ao desenvolvimento da interculturalidade em suas aulas, visto que, sempre tenta inserir a cultura dos povos latino-americanos em suas aulas. As professoras María e Mercedes trazem um conceito de língua diferente do que as outras relataram anteriormente: para a primeira, a língua é discurso. Para a professora Mercedes, a língua é um fenômeno discursivo-dialógico. Ou seja, elas têm uma visão interacionista e dialógica acerca do que é língua em conformidade com os pressupostos bakhtinianos. No entanto, observa-se no discurso da Mercedes que não há uma concepção formada acerca da cultura e identidades.

Na Quadro 8 seguinte, constam as respostas dadas na íntegra:

Quadro 8: Concepções de língua, cultura e identidades latinoamericanas

Pergunta: Quais são as suas concepções no que diz respeito à língua, à cultura e às identidades latino-americanas? De que forma você as aborda em sala de aula?
Eva: Em aula sempre busco trabalhar canções, filmes, propagandas com acentos diversos. Sendo a língua e a cultura a marca de um povo, não há como fazer uma dissociação entre esses dois conceitos. Latino-américa é a nossa cara. Somos nós. Resistir. Lutar. Insistir em abordar a cultura geral, as variações, as diversas culturas.
Rosalía: Língua e cultura estão intrinsecamente entrelaçadas. Não se ensina e nem se aprende em dissociação. Desde a identidade latino-americana, construo um espaço de diálogo em minhas aulas para o empoderamento linguístico das variedades latino-americanas, para além da busca pela compreensão da presença dos recortes linguísticos dos indígenas no seio da Língua Espanhola. Nas aulas tratamos das relações das relações de gênero no Brasil e em América Latina, tratamos da diversidade religiosa e as matrizes indígenas com sua força da ancestralidade, tratamos sobre raças. Dessa forma, como

¹⁷ Trecho original: La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. Es importante también tener presente el alerta de que para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y sí ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural.

descrita anteriormente, é que conduzimos as aulas.
María: Concebo língua como discurso e língua como cultura. É impossível separar uma coisa da outra. Então, tratando-se da América Latina, tento sempre que os povos latino-americanos se façam presentes durante as aulas, seja através de uma música, de uma curiosidade, de um texto, um vídeo...
Martina: Discutimos a identidade latina, muitas vezes o brasileiro se exclui dessa identidade.
Mercedes: Concebo a língua como um fenômeno discursivo dialógico. Não tenho uma definição formada para cultura e identidade latino-americana.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O depoimento da docente Eva nos demonstra a sua defesa em prol de uma educação que se construa do Sul para o Sul, que pense a partir das vozes do Sul, conforme asseveram Júnior e Matos (2019). O reconhecimento que esta faz de que a América Latina somos nós reafirma a posição que essa docente defende em suas aulas: a promoção da construção de gnosés-outras, ou seja, aquelas que dão vozes aos que são subalternizados. Acreditamos que esta autoidentificação na condição de latinoamericana é importantíssima, visto que, muitas/os de nós não nos reconhecemos como latinoame(fri)canos (conforme podemos ver no discurso da Martina). Mas por quais razões as/os brasileiras/os se excluem dessa identidade?

A própria formação política e social do Brasil, as rivalidades entre as metrópoles, o modo como cada país foi colonizado, podem explicar o porquê é tão difícil que nos identifiquemos como latinoamericanas/os. Nós não conhecemos minimamente os países vizinhos e isso contribui para a discriminação. Ademais, para que nos consideremos parte de uma sociedade, é essencial conhecê-la. Manter uma relação com países vizinhos não fará com que deixemos de ser brasileiros ou que rompamos com os países mais desenvolvidos. Possivelmente, seja aí que resida a resistência que a classe dominante tem em se reconhecer como parte da América Latina (TANCREDI, 2016).

O relato da docente Rosalía vai de encontro à interpolação da produção de pensamentos que contribuem para a colonialidade do ser; ou seja, a abordagem da docente é decolonial; quando ela afirma que em suas aulas atua de modo a dar espaço para as variedades linguísticas presentes na América Latina, das raças, da religiosidade, do gênero. Logo, nossa leitura é de que há uma contestação a práticas coloniais homogeneizantes.

Depreende-se, a partir do exposto, que para a grande maioria a língua e a cultura são elementos indissociáveis, na opinião das docentes. Para algumas delas a língua é um fator social, ou seja, é discurso, conforme assevera Bakhtin(1997). Ademais, compreendemos que

não há um consenso ou, ainda, um conceito no que diz respeito às identidades, apesar de algumas delas afirmarem reservar aulas para trabalhar com a interculturalidade.

5.1.4 Prática docente e concepção de decolonialidade

Em dado momento, as professoras foram questionadas sobre como e se são realizadas as discussões que envolvem aspectos ligados à Pedagogia Decolonial. As respostas contidas no Quadro 9 são as que apareceram com maior recorrência.

Quadro 9: Prática docente e concepção de decolonialidade

Categoria: Prática docente e concepção de decolonialidade
<p>Rosalía: Enquanto docente, desenvolvo minhas práticas de sala de aula voltadas à decolonialidade uma vez que insiro às aulas, materiais sobre pluralidade linguística tanto fonética articulatória como lexical. Respondo e ressalto positivamente quanto ao entendimento da Língua Espanhola como a identidade cultural da América Latina através de textos e materiais autênticos que apresentem a Língua Espanhola da América como uma língua liberta da pecha do colonizador. (Pluralidade linguística) (Identidades da América Latina)</p>
<p>Paola: Antes do curso de formação para professores ofertado pelo grupo Letramentos, Educação e Transculturalidade da Ufal e das aulas do mestrado, minhas práticas em sala de aula tinham pouca ou quase nenhuma abordagem decolonial. E agora com os conhecimentos adquiridos na formação e com as aulas do mestrado tento fazer das minhas aulas um lugar para que meus alunos sejam conscientes de seus papéis político e socioeconômico na América Latina. Mas isso ainda é algo em construção, não consigo fazer com que todas as minhas aulas sejam decoloniais e ainda sinto dificuldade de preparar uma aula sob essa perspectiva.</p>
<p>Gilda: Discussões de maneira geral, sem aprofundamento.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No que se refere às teorias decoloniais em sua formação docente, a resposta da docente Rosalía reflete a concepção que algumas de suas colegas também têm: a de que ao utilizar práticas pedagógicas com vistas a uma formação decolonial é fundamental tratar sobre a pluralidade linguística e as identidades latinoamericanas. A professora Paola faz um paralelo entre suas aulas antes de participar de um curso de formação e da pós-graduação e afirma que, apesar disso, ainda se encontra em construção e sente dificuldade em preparar uma aula sob

essa perspectiva; enquanto que a professora Gilda alega fazer discussões sem muito aprofundamento.

Em nossa concepção, “estar em processo de construção” já é algo significativo, visto que a colaboradora percebe sua prática anterior (colonial) e caminha em direção à construção de uma prática-outra (decolonial) por intervenção de um curso de formação e de estudos autônomos na pós-graduação. É com base nesse relato que acreditamos que a participação em nosso Colóquio também pode ser peça chave para que outras docentes também possam fazer esse paralelo, conhecer novas perspectivas, promover discussões com maior aprofundamento.

É imprescindível compreender a raça como parte central na discussão que concerne aos estudos decoloniais, visto que a ideia de raça vigente foi criada durante a América Colonial. Tal ideia atua como instrumento de dominação de identidades que foram consideradas novas como os índios, negros e mestiços (MATOS, 2020, p 100). É dessa forma, segundo Bernardino Costa *apud* Matos (2020, p, 100), que:

O colonialismo opera a partir do racismo, produzindo a zona do ser e a não ser, na qual os sujeitos coloniais habitam a zona do não ser, sendo invisibilizadas pelo olhar Imperial, restando ao negro tornar visível sua existência por meio da afirmação de sua identidade e de seu corpo.

Observamos que, apesar de docentes como a Rosália desenvolverem e inserirem suas aulas uma perspectiva de formação decolonial, apenas isso não é suficiente se objetivarmos construir estratégias que visem à resistência das colonialidades em suas formas diversas. Ao passo que a Paola reconhece a importância dessa prática para seus/suas estudantes, tanto ela quanto a professora Gilda afirmam estar em processo de construção.

Apesar de a maioria das docentes afirmar que abordam discussões que tratem da Pedagogia Decolonial, muitas delas dizem não se sentir preparadas para lidar com os/as estudantes acerca dessa temática, conforme se pode perceber no quadro a seguir:

Quadro 10: Prática docente e decolonialidade

Categoria: Prática docente e concepção de decolonialidade Subcategoria: Questões relacionadas à decolonialidade em sala de aula		
Você se sente preparada(o) para lidar com os/as estudantes sobre questões relativas à (de)colonialidade?		
Sim	Não	Em construção
2	2	7
Helena: Sim. Já o fazemos de diversas maneiras.	Cristina: Não, embora tenha visto no mestrado alguns temas sobre	María: Sentir-se preparada é uma uma expressão muito forte, porém há alguns anos

	(de)colonialidade, não me vejo tão preparada para discutir em sala com os estudantes.	tenho feito leituras e reflexões sobre o tema e venho tentando me (des)construir em relação ao meu papel como professora decolonial.
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Mas, por quais razões isso acontece? Tendemos a refletir, inicialmente, pelo prisma da formação docente de modo que Tardif (2014, p. 241) é categórico ao afirmar que:

[...] a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 e 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) Não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Além disso, é imprescindível reconhecer os/as graduandos/as (em formação docente) como sujeitos do conhecimento e não como esponjas cujo conhecimento será absorvido sem que se realize um trabalho que se relacione com o conhecimento prévio desses futuros docentes, que, em suma, é fundamental haver espaço para que se possa considerar as situações reais de trabalho (TARDIF, 2014).

Por outro prisma, Matos (2020) afirma que há um movimento de resistência colonial a um currículo decolonial. Segundo a autora, tomando como suporte Gomes (2019), a própria BNCC¹⁸, o Programa Escola sem Partido¹⁹, a Reforma do Ensino Médio²⁰ e a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa em detrimento da Língua Espanhola mantêm um discurso de modificação do currículo promovendo uma falsa sensação de novidade. A autora trata sobre algumas formas de resistências coloniais a um currículo decolonial quando trata sobre o Dia do Índio e da Consciência Negra nas escolas. Segundo ela, tais datas não devem ser trabalhadas em um único dia nas escolas. Na concepção da autora (2020, p 106):

A presença das identidades étnicas, em um trabalho pedagógico que pretende focar esse tema, não pode deixar de remeter à diversidade das comunidades hispanofalantes da América Latina, principalmente por nosso país fazer parte do continente americano. Ao propor a inserção da temática das identidades étnica, mais especificamente dos povos pré-colombianos, nas aulas de espanhol, é importante que os alunos possam ter a oportunidade de entrar em contato com a memória dos povos originários de nosso continente, percebendo que muito do legado artístico-cultural que apresentamos é compartilhado entre nossas culturas. Isso vai muito além de um ato performativo de transposição

¹⁸ Instituída em 2017.

¹⁹ Programa encerrado em agosto de 2019.

²⁰ Aprovada em 2017, passou a vigorar no ano de 2022.

identitária. Tal ato é uma resistência colonial a um currículo decolonial, através da colonialidade do saber e do ser.

As palavras de Matos nos fazem compreender que é urgente uma mudança nos currículos escolares a fim de promover uma educação pautada na Pedagogia Decolonial. No entanto, para tal se faz necessário que ocorram mudanças nas leis que regem a educação em território nacional. Acreditamos que, a partir disso, modificam-se os currículos das universidades e, por extensão, das escolas, a fim de não reafirmar as amarras coloniais a que somos submetidos.

Nosso discurso encontra respaldo nas palavras da própria Matos (2020, p. 111) ao ressaltar que “somos frutos de um projeto educacional colonial, mas estamos em tempo de revê-lo, construindo novas epistemologias e ontologias, dentre as quais o currículo é uma questão fundamental a se repensar e re-narrar.” Não queremos com isso dizer que, a partir de nosso Produto Educacional, aspiramos, pretensiosamente, modificar o currículo de Língua Espanhola em sua inteireza, mas, buscamos, sim, propiciar um ensino de língua adicional decolonial no ambiente escolar por meio da oferta do Colóquio, cujo objetivo é contribuir para que as participantes tenham interesse em efetivar práticas decoloniais em classe e, a partir disso, colocar no cerne da discussão aquelas/as que são atravessados/as pelos malefícios que encontram amparo na(s) colonialidade(s) em suas diversas faces. Considerando que é unânime entre as docentes a opinião de que a partir de uma educação decolonial é possível transformar o padrão das relações de poder, saber e do ser, conforme se pode verificar por meio do Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: A educação decolonial como elemento transformador de padrões
14. A educação decolonial é elemento capaz de auxiliar na transformação do padrão de relações de poder, saber e do ser.
14 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os dados analisados nestas duas categorias nos permitiram pensar acerca da necessidade de um Produto Educacional e de uma possível temática a ser tratada durante um momento

interativo entre docentes de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, o qual nomeamos provisoriamente como Colóquio. Há de se salientar que, pela própria gênese da investigação-ação a que nos dispomos desenvolver, não consideramos os temas de modo estático, visto que, novos dados podem ser acessados a partir de novas demandas requeridas durante o percurso investigativo. Na próxima seção, a que se presta a discorrer sobre o nosso Produto Educacional, apresentaremos o nosso protótipo visando ao seu desenvolvimento em etapas futuras, respeitando o cronograma proposto para a sua execução na Plataforma Brasil, por meio do CEP/Ifal.

5.2 Questionários de avaliação do Colóquio

Nesta seção, trataremos acerca dos resultados obtidos a partir da aplicação de dois questionários avaliativos sobre a execução do Colóquio de Professores/as de Língua Espanhola do Ifal, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2022, no formato *online*. Todos os aspectos inerentes a esta fase da pesquisa estão compilados e materializados, no formato Portfólio, na Seção 6 desta dissertação.

5.2.1 Uma breve pausa para tratar sobre a Formação Docente

As universidades deveriam estar pautadas em dois grandes grupos. De um lado, uma educação de base geral, humanística e científica e, do outro lado, uma educação que forma, principalmente, para o desenvolvimento profissional. Com as transformações ocorridas nas últimas décadas, esta divisão se tornou insustentável, uma vez que, as invenções e tecnologias têm uma base científica. É a partir daí que emergem novas maneiras de se pensar na profissão docente, na formação de professores: o foco, desta vez, está na subjetividade, ou seja, em como cada um constrói sua identidade profissional dentro da profissão docente (NÓVOA, 2019).

Acreditamos que tornar-se professor é contribuir para o rompimento de paradigmas que são perpetuados durante anos a fim de colocar em evidência a construção de um conhecimento adequado à realidade local, ou seja, na busca de sanar os problemas sociais vivenciados por determinado grupo. Além disso, trazendo para o enfoque desta pesquisa, ser professor é atuar contra a repetição de padrões que contribuem fortemente para a perpetuação de uma matriz colonial de poder e, isso, de algum modo, implica uma metamorfose do ambiente educativo de formação inicial, conforme assevera Nóvoa (2019, p. 07):

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o

conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Para Burnier (2006, p. 01), existe uma grande necessidade de promover políticas públicas que tenham como foco a formação docente, visto que, em sua concepção, quando esta formação existe acontece de maneira ineficaz, uma vez que os programas são provisórios. A autora em tela afirma que desde os anos 1990 apresentam-se pesquisas que tratam diretamente da profissão docente, no entanto, a autora se questiona, assim como também questiona as/os suas/seus possíveis leitoras/es se os/as docentes têm tido acesso a este tipo de informação e qual o posicionamento dos/das profissionais da Educação Profissional acerca deste debate. Buscamos respaldo nas contribuições de Tardif (2014) para possibilitar responder a esse questionamento.

Desafortunadamente, a formação para o ensino ainda está organizada sob forte influência disciplinar fragmentada: os/as discentes (futuros/as professores/as) cursam disciplinas de 40, 50 ou 60 horas. Tais disciplinas, na maioria das vezes, não exercem nenhuma ligação entre si. Pelo contrário, elas são autônomas e herméticas, por conseguinte, apresentam pouca eficácia sobre os/as alunos/as que, futuramente, serão docentes. Assim, futuros/as docentes passam anos frequentando a universidade e recebendo conhecimentos que, por vezes, são de natureza declarativa, ou seja, um conhecimento básico sobre algo. Logo, ao estagiar, se dão conta, na prática, de que estes conhecimentos não condizem com a realidade (TARDIF, 2014). O autor em tela (2014, p. 242), afirma que:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Além do exposto, sabemos que o itinerário formativo docente é composto de diferentes etapas. Inicialmente, este caminho é, por vezes, carregado de dúvidas e incertezas. Por conta

disso, o/a profissional em formação inicial se coloca em posição de insegurança sobre os conhecimentos adquiridos durante este processo. A posteriori, com a prática em sala de aula o/a docente conquista a segurança acerca de como ensinar (CARDOSO, 2012). Em conformidade, Tardif (2014, p. 108) afirma que “a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais”.

Destarte, a formação docente para a EPT deve levar em consideração o conhecimento prévio destes/as professores/as, dado que, é a partir de suas experiências de vida que são formadas suas visões de mundo e identidades que são impressas em ambiente escolar. Isso posto, a formação de docentes para a EPT deve contar também com a inserção de programas de formação continuada, cujo objetivo seria o de propiciar uma formação sólida (BURNIER, 2006).

Os aportes teóricos presentes nesta discussão nos fizeram refletir acerca do papel docente e são de fundamental importância para a construção do Produto Educacional em questão, já que, se trata de um produto cujo objetivo é o de propiciar uma formação continuada às docentes do componente curricular Língua Espanhola do Ifal. Via de regra, é inviável haver formação continuada sem a presença maciça de docentes e das escolas de educação básica. Entretanto, a presença apenas não chega a contribuir para que este tipo de formação se efetive, visto que, a prática pela prática se torna repetição e esta repetição não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação (NÓVOA, 2022).

Trazendo a questão para nossa realidade, buscamos com esta formação inicial, cujos dados de avaliação serão apresentados a seguir, aprovisionar o repertório docente de pedagogias-outras, gnosés outras, conhecimentos SULEados. Em outras palavras, buscamos suscitar uma formação continuada decolonial para aquelas que até o momento do Colóquio não haviam tido contato com estas teorias, conforme os dados desta pesquisa reafirmam e, também, ampliar o arcabouço teórico-metodológico docente das professoras que, por meio de cursos de mestrado e doutorado ou cursos diversos oferecidos pelos grupos de estudos e de pesquisa das universidades e Institutos Federais, já tiveram contato com a decolonialidade e colocam em prática os contributos destas teorias.

5.2.2 Avaliação Geral do Colóquio

Nos dias 10 e 11 de outubro de 2022, ocorreu, em formato remoto, o Colóquio de Professores/as de Língua Espanhola do Ifal. Evento este que nos deu os recursos necessários

para o desenvolvimento do Produto Educacional desta dissertação.

Apresentamos, a seguir, após uma análise flutuante (BARDIN, 2011), os dados referentes à avaliação do supracitado Evento em que, ao final, as docentes participantes da pesquisa foram convidadas para, voluntariamente, responder a dois questionários de avaliação via *Google Forms*. É importante ressaltar que obtivemos 7 respostas para o primeiro formulário e 6 respostas para o segundo.

Estes formulários contaram com 9 questões cada, das quais, 8 seguiram a Escala Likert. Ocupar-nos-emos, neste primeiro momento, em trazer os dados referentes a estas 8 questões de maneira geral, ou seja, englobando o primeiro e segundo dias do Colóquio, uma vez que, as 8 primeiras questões são iguais. A posteriori, compartilhamos os dados referentes às perguntas abertas feitas em cada um dos questionários.

Quadro 11: Avaliação Geral do Evento

Categoria	Respostas
Tema/	É unânime, entre as docentes, a relevância do tema escolhido e do conteúdo abordado no Evento. Já que todas elas consideraram, numa escala que ia de muito importante até irrelevante, o tema do Evento e o conteúdo abordado como muito importantes.
Conteúdo abordado	
Datas	Em dado momento, as docentes foram questionadas acerca de como as datas escolhidas para a realização do Evento influenciaram em sua participação. Vale ressaltar que as datas foram escolhidas pelas docentes, também, por meio de formulário de sinalização de participação no Colóquio. Das 7 docentes que responderam a esta pesquisa, cerca de 52% concordam que as datas foram um fator determinante para a sua participação no Evento. Enquanto 29% se mostra indecisa, e outros 29% discorda totalmente.
Horário	Quanto tratamos acerca dos horários em que ocorreu o Colóquio, cerca de 57% se mostraram satisfeitas com esta escolha. Em contrapartida, 29% se mostrou neutro e 14% insatisfeito.
Duração	As docentes também foram questionadas a respeito da duração do 1º dia do Colóquio. A respeito disso, cerca de 86% se mostrou satisfeita, ao passo que 14% demonstrou neutralidade.
Plataforma Virtual	Como informado anteriormente, o Evento ocorreu por meio da plataforma virtual Youtube, portanto, as docentes também foram questionadas a respeito de seu grau de concordância acerca da realização do Evento em uma plataforma virtual. 57% das docentes se mostraram de acordo com esta escolha, ao passo que,

	cerca de 29% se mostrou neutra e, por fim, 14% considerou aceitável.
Divulgação	Acerca da divulgação, que foi feita por email, Whatsapp e Instagram, 71% demonstra estar muito satisfeito e 29% demonstra neutralidade.
Avaliação do evento	No que concerne à avaliação do Evento, como um todo, 86% o considerou muito bom, enquanto que 14% o considerou bom.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Inicialmente, os dados contidos no Quadro 11 contribuem para a reafirmação da relevância desta pesquisa, já que, o Colóquio é uma parte constituinte da pesquisa e, na opinião das docentes, de maneira unânime, a temática abordada neste Evento é considerada de relevante alcance.

As categorias data e horário são fundamentais para analisarmos as razões de contarmos com um público investigado relativamente pequeno. Os critérios de exclusão utilizados para delimitar a presente pesquisa por si só já delimitam bem o grupo a ser investigado: cerca de 16 docentes do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Ifal. Destas/es 16 docentes, 14 responderam ao nosso questionário-inicial: o questionário-perfil. Cerca de 11 responderam ao questionário de sinalização de participação no Colóquio e fizeram suas inscrições. Então, por qual razão obtivemos 7 participantes no Colóquio?

É justamente as categorias datas e horário que nos fazem compreender os fundamentos disso, visto que, ao se tratar de uma investigação que envolve docentes que desenvolvem suas atividades em *campi* diversos, com horários e atividades diversas, torna-se difícil encontrar não só uma data, mas, principalmente, um horário que englobe a todas/os. Na tentativa de ampliar esta amostra, permitimos que aquelas e aqueles que pudessem assistissem ao Colóquio de forma assíncrona, no entanto, não obtivemos sucesso.

No entanto, consideramos que o Evento foi bem aceito pelo público investigado, visto que, quando tratamos os dados referentes às categorias duração, plataforma, divulgação e avaliação geral, percebemos que a grande maioria aprovou o Evento. E esse fato justifica a relevância deste.

Por fim, as docentes foram questionadas acerca da utilidade de discutir sobre decolonialidade no ensino de Língua Espanhola, conforme podemos verificar no Quadro 11.

5.2.3 Avaliação do 1º dia do Colóquio

Quadro 12: Decolonialidade e Ensino de Língua Espanhola

Categoria: Decolonialidade e Ensino de Língua Espanhola
Pergunta: Para você qual a utilidade de discutir sobre decolonialidade em sala de aula, em especial, no ensino de Língua Espanhola? (diga isso com suas palavras)
Resposta 1: Extremamente importante, principalmente pelo momento político o qual estamos vivendo nos dias atuais. Pensar na decolonialidade em aula é preparar para que o futuro seja feito de maneira diferente de como eu fui preparada quando fui estudante do ensino médio e da graduação.
Resposta 2: Um tema sempre muito importante e que precisa estar presente nos discursos de sala e fora dela.
Resposta 3: Acredito que a decolonialidade além de nos ajudar a refletir sobre a formação cidadã dos nossos alunos ela também nos ajuda, enquanto professores, a tomar consciência da colonização e da perpetuação dos preconceitos vindos da colonização da América Latina
Resposta 4: Sempre muito importante!
Resposta 5: Precisamos nos localizar no nosso espaço geográfico-histórico-social e partir para uma educação libertadora sem a presença hegemônica da Espanha.
Resposta 6: Um resgate da criticidade na escola, visando uma transformação social. Discutir decolonialidade em sala de aula é importante para contribuir de forma crítica, com uma visão humanista.
Resposta 7: Muito importante. É algo que deve acontecer frequentemente.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Com fins de preservar identidades e, além de tudo, pelo caráter avaliativo do formulário, optamos, desta vez, por não coletar e adotar nomes fictícios. A análise que faremos a seguir dar-se-á por meio dos dados presentes no Quadro 12

Afirma-se que os saberes docentes são constituídos pelos conhecimentos, as atitudes e as capacidades necessárias ao exercício da profissão docente. Por outro lado, comumente, defende-se uma ideia de que para ser um bom professor é necessário saber passar o conteúdo, visto que, os/as docentes são dotados/as de uma vocação para ensinar e que a experiência é capaz de formar um/a bom/boa docente. Estas concepções não passam de opiniões baseadas no senso comum. Além disso, a formação acadêmica para os/as docentes de línguas não pode se basear exclusivamente nas teorias, mas deve propiciar saberes advindos das práticas e da reflexão acerca destas práticas (DALLA CORTE; LEMKE, 2018).

Acreditamos que a partir da reflexão acerca das práticas é que nós, na condição de

docentes, estamos sempre em constantes mudanças, buscando novos métodos e novas discussões de caráter inovador para modificar a sociedade por intermédio da nossa profissão. É com base nisto que, pensamos em promover uma formação continuada cujo mote discursivo são as pedagogias decoloniais. As respostas 1 e 5 asseveram a importância de uma formação que propicie a construção de um futuro diferente do qual a/o docente foi preparada/o. Visto que, segundo Matos (2020, p. 101), “[...] as colonialidades operam estruturalmente em diversos espaços e instituições sociais, como por exemplo, nas universidades, na produção científica, na formação de professores, nas escolas, nos materiais didáticos nos currículos.”

Assim, acreditamos também, tomando como base o discurso presente nas respostas 3 e 6 que a decolonialidade pode ser compreendida como um resgate da criticidade no ambiente escolar com o fito de promover a transformação social que se efetive do Sul para o Sul. É imprescindível deixar claro que este Sul não é geográfico, mas, sim, epistêmico, em virtude de que diz respeito a um olhar para a diversidade, para as realidades de pessoas marginalizadas. É um Sul que tem por objetivo romper com o histórico hegemônico de uma cultura dominante ao colocar em evidência outras histórias (BARROS; COIMBRA, 2020).

5.2.4 Avaliação do 2º Dia do Colóquio

Para fins de avaliação do segundo dia do Colóquio, as docentes foram questionadas, além das categorias presentes no Quadro 11, acerca da (1) contribuição do Colóquio em sua prática docente e (2) qual a importância do desenvolvimento de um Produto Educacional pautado nesta temática. Compartilhamos, a seguir, nos Quadros 13 e 14, as respostas das docentes.

Quadro 13: Decolonialidade e Educação Profissional e Tecnológica

Categoria: Decolonialidade e Educação Profissional e Tecnológica
Pergunta: No que concerne ao tema Decolonialidade(s) na Educação Profissional e Tecnológica, você considera que a sua participação no Colóquio poderá, de alguma forma, auxiliar a sua prática docente como professor(a) de Língua Espanhola? (responda com suas palavras)
Resposta 1: Com certeza. As falas apresentadas mostram e reforçam que é possível olhar para o sul, resignificando o olhar de colonizado, de povo sofrido, de maneira a valorizar o que se tem de rico e bonito.
Resposta 2: Sim. A decolonialidade é um tema instigante e o evento trouxe contribuições que nos fazem refletir a cerca da nossa contribuição na formação cidadã dos nossos alunos.
Resposta 3: Sim. Precisamos ganhar espaço dentro da educação profissional e tecnológica

para discutir o tema que, por muito tempo, sempre sofre apagamento dentro de um ambiente totalmente voltado ao mercado de trabalho
--

Resposta 4: Aprendi muito. Quero continuar estudando sobre o tema.
--

Resposta 5: Com certeza. Trabalhar a Língua Espanhola numa perspectiva crítica e de transformação social é sem dúvida uma prática essencial.
--

Resposta 6: Com certeza.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Ao analisarmos, de maneira geral, as respostas contidas no Quadro 13 percebemos dois pontos: o primeiro é a confirmação de que o momento de formação continuada promovido a partir da oferta do colóquio permite uma reflexão que permite sair de um ponto em que encontramos um povo subalternizado pela colonialidade e caminhar em direção aos saberes que concernem o Sul, de forma a ressignificar estas realidade, conforme é possível verificar por meio da resposta 1. O segundo ponto a se pensar, de acordo com a resposta 4, é que a participação no Colóquio possibilitou o interesse, em uma das docentes, de continuar estudando sobre o tema.

É por essa razão que, nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1125),

É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.

Sobre o exposto, é fundamental explicitar que nosso Colóquio contou com a participação de diversos/as estudiosos/as da área de decolonialidade em esferas educacionais diferentes: da educação básica ao ensino superior. Profissionais estes que vivenciam, em sua práxis docente diária, as realidades de estudantes, cujas vidas são permeadas pelos infortúnios da colonialidade.

Este olhar para o Sul, presente na resposta 1 ou, ainda, trabalhar com a Língua Espanhola desde uma perspectiva crítica e de transformação social, com base na resposta 5, é possível a partir do desenvolvimento de pesquisas suleadas como esta. Dessa forma, segundo Botelho e Matos (2022, p. 165),

Sulear as pesquisas equivale a considerar as realidades e sujeitos socialmente marginalizados como fontes legítimas de construção de conhecimento. Assim, o Sul referente corresponde às escolhas epistêmicas que desafiam as hegemonias no campo do saber, que historicamente foram sustentadas por

concepções do Norte global. Esse direcionamento se alinha aos estudos decoloniais que, ao descentrar o protagonismo do Norte, seu olhar eurogênico do mundo, e, em grande medida eurocêntrico, se volta para as vozes do Sul.

Assim, efetivamos, com base nesse pensamento, o nosso compromisso com a oferta do Colóquio e, posteriormente, a confecção do Produto Educacional no gênero portfólio, que é o de propiciar uma formação continuada que vise à transformação social e também ao uso de práticas decoloniais em sala de aula, visto que, estes atos poderão ser de fundamental importância na promoção de um pensamento decolonial e crítico para nossos/as estudantes, além de trazer à tona os saberes construídos do Sul, pelo Sul e para o Sul, conforme evidencia a resposta 3.

Ao final do segundo dia, além de outras questões já expressas nos Quadros 11 e 13, as docentes foram indagadas acerca da importância de desenvolver um Produto Educacional com a temática do Colóquio. A seguir, trataremos das respostas que dizem respeito à elaboração de um Produto Educacional com vistas a fomentar uma educação decolonial na EPT.

Quadro 14: Produto Educacional

Categoria: Produto Educacional
Pergunta: Na sua concepção, qual a importância de desenvolver um Produto Educacional pautado na temática do Colóquio? (responda com suas palavras)
Resposta 1: Acho a ideia ótima. Pertinente para os dias atuais. Mais um elemento de propagação do espanhol, além de ser uma oportunidade de capacitar-se.
Resposta 2: Muito bom!
Resposta 3: Muito importante é interessante!
Resposta 4: É muito relevante para estudantes e docentes ver a língua através de outra perspectiva.
Resposta 5: Desenvolver um Produto Educacional pautado na na temática do colóquio é interessantíssimo. Um produto que venha a enriquecer nossa perspectiva em sala de aula é muito importante para a prática docente.
Resposta 6: Importantíssima!

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As respostas das docentes avaliam positivamente a importância de desenvolver um

Produto Educacional como o que visamos a produzir na pesquisa em tela. Além disso, uma resposta que nos chamou a atenção foi a 4, por meio da qual a docente afirma que é relevante para estudantes e docentes ver a língua por intermédio de uma outra perspectiva.

Que perspectiva seria esta? Será que a docente se refere a uma perspectiva livre das amarras da colonialidade da língua(gem)? Conceito introduzido por Veronelli (2015) que reflete acerca da relação entre a compreensão de língua racialização, expressão racional e intersubjetiva, que impunham limites às pessoas colonizadas e que, nos dias atuais, ainda dita o espaço de circulação da língua e de suas variantes, ademais, de sua propagação (como o inglês hegemônico), além de fazer amplo paralelo entre o repertório linguístico com a regra normativa e a capacidade cognitiva-comunicativa de sujeitos/as atravessados pela colonialidade em suas mais diversas faces (BOTELHO; MATOS, 2022).

Nas palavras das autoras (2022, p. 166), “[...] a colonialidade da linguagem opera para manter o diálogo colonizado, isto é, partindo sempre de uma perspectiva eurogênica ou eurocentrada. As colonialidades mencionadas atingem a existência dos grupos sociais não brancos, ao mesmo tempo, que operam para manter a lógica colonial.” É no fito de combater a este e a outros tipos de colonialidades que prestamo-nos à promoção de nosso Produto Educacional.

Com base no exposto, nas categorias de avaliação do Evento, compreendemos que os estudos fundamentados na decolonialidade podem - como temos defendido - auxiliar na construção de uma sociedade livre das amarras impostas pela díade colonialismo/colonialidade. Tal perspectiva se assenta na medida em que a proposta desta corrente de estudos é também romper com padrões hegemônicos estabelecidos na sociedade e contribuir para a construção de conhecimentos-outras, ou seja, de práxis outras a partir e pelo ensino da Língua Espanhola pautado na desobediência epistêmica. Compreendemos também que nosso Produto Educacional, além de servir como um guia para todos/as aqueles/as, não somente docentes de Língua Espanhola, que desejem se debruçar sobre os estudos decoloniais, contribui, de certa forma, para a desconstrução desta episteme colonial de poder. É sobre o Produto Educacional que nos dedicamos a tratar na próxima seção.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção tem como objetivo apresentar ao/a leitor/a Produto Educacional desenvolvido a partir da presente pesquisa. Inicialmente, tratamos acerca dos Produtos Educacionais no ambiente dos mestrados profissionais. Em continuação, tratamos sobre as razões pelas quais fizemos nossa escolha por esta tipologia de produto e, por fim, sem a pretensão de esgotar a temática, visto que, maiores informações poderão ser encontradas no PE, tratamos sobre os aspectos que o constituem.

Nos Mestrados de modalidade Profissional, excepcionalmente, distintos dos Acadêmicos, os/as discentes têm o compromisso, além da dissertação, apresentar à banca, na ocasião da Defesa, um Produto Educacional, que tem por objetivo ser aplicado em um contexto real, podendo ter formatos diversos, sejam de: materiais didáticos, softwares ou aplicativos, manuais, processos educacionais, cursos de formação continuada, eventos organizados, entre outros. Ademais, o Produto Educacional pode apresentar um potencial de replicabilidade por parte de outros(as) pesquisadores(as), além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina (RIZZATTI *et al*, 2020).

Sendo assim, o PE que idealizamos nessa pesquisa foi a realização de um Evento, no formato de Colóquio, em que todos os aspectos relativos a ele, desde o planejamento, as chamadas do Evento, as inscrições, os convites aos palestrantes, as rodas de conversa e as suas apreciações nos momentos do Evento, as fotografias do Evento e os questionários de avaliação compõem todos os instrumentos, procedimentos e ferramentas para o planejamento e a elaboração do PE. Além disso, a gravação desse Evento está disponibilizada por meio de acesso livre à Plataforma Youtube, com base no TCLE assinado pelas participantes colaboradoras do Colóquio.

A motivação pela escolha desta tipologia de PE se deu pelo grau de inovação, em razão de que, no âmbito do ProfEPT/Ifal, este é um dos primeiros Produtos Educacionais que têm como princípio a oferta de um Colóquio materializado no gênero Portfólio. Elegemos o Portfólio pelo fato de que desejamos que este também seja: (1) uma forma de guia para todas/os aquelas/es que busquem desenvolver eventos de ordem diversa e registrá-los no gênero Portfólio. além de (2) catalogar o passo a passo do Colóquio que foi realizado e, por fim, (3) para que outras/os docentes possam ter acesso ao supracitado Colóquio.

No que diz respeito à materialização do PE, ele está concretizado por meio de um Portfólio em que estarão contidas todas as informações mencionadas anteriormente. De acordo com Alvarenga (2006, p. 138), “[...] ao se fazer uma busca nos referenciais já divulgados acerca

do tema é perceptível que os pesquisadores não propõem uma definição geral e, tampouco, um método que determine o uso do Portfólio.”

Waterman (1991 *apud* ALVARENGA, 2006) afirma que “[...] os portfólios têm sido descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo.” Ryan e Kuhs (1993 *apud* ALVARENGA, 2006, p. 138), nesse mesmo sentido, alegam que “[...] o valor de um portfólio está caracterizado no seu desenvolvimento especialmente porque o processo envolve a autorreflexão do aluno, induzindo-o à autoavaliação e oferecendo a oportunidade para sedimentar e ampliar suas aprendizagens”.

As definições de Portfólio que mais se aproximam do PE que desenvolvemos são as de Crockett (1998 *apud* ALVARENGA, 2006, p. 138), sendo que este ressalta o Portfólio como “[...] uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo.” E as de Sá-Chaves (2000), que tratam de diferenciar Portfólio de dossiê em sua organização interna e objetivos:

- a. O dossiê tem caráter meramente avaliativo, enquanto o portfólio pretende contribuir para a formação de profissionais reflexivos e críticos, objetivando também intervir oportunamente no processo de co-construção do conhecimento;
- b. O dossiê tem enfoque esporádico, enquanto que o portfólio é caracterizado pela continuidade e sistematicidade em relação à atitude de escuta e diálogo constante entre formador e formando, e de cada um consigo próprio, o que permite a captura das dinâmicas de flutuação no aprendizado pessoal e profissional dos interlocutores;
- c. Para além da descrição que o dossiê permite, o portfólio leva a reflexão a uma atitude que, ultrapassando os registros descritivos simples e narrativos práticos, atinge um nível de flexibilidade no qual é suposto que o formando pense não apenas sobre os fatos que narra, mas, sobretudo, no papel do sucesso ou do insucesso dos próprios fatos e possa, desta forma, repensar sua própria prática;
- d. Ultrapassando a seletividade que o dossiê demonstra, o portfólio pretende compreender os processos, nas suas dimensões cognitiva, afetiva e de ação, por meio de uma atitude de “pesquisa e autoindagação sistemáticas”.

Por fim, em consonância com Gusman (2001), ao afirmar que:

Fazer portfólio é estar ciente de ser responsável pela construção do próprio conhecimento e, nessa dinâmica, aprender que esse processo será uma ferramenta de trabalho do futuro profissional: um profissional autor de sua caminhada, capaz de construir as estratégias necessárias a cada momento ou

situação, além de ser criativo para buscar novas linhas de ação (GUSMAN. 2001, p.07).

Justifica-se a escolha do formato Colóquio, por meio da materialização de um Portfólio sobre o Evento, pelo fato de que este tipo de Evento abre espaço de conversação entre vários sujeitos, em nosso caso, professores/as-pesquisadores/as de diferentes graus acadêmicos para se debater um assunto específico, selecionado e delimitado, neste caso, a decolonialidade no ensino de Língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica. Por ser específico nos temas, o Colóquio é caracterizado como um encontro mais restrito a pesquisadores/as, estudantes e profissionais envolvidos com o tema, diferente de um congresso ou jornada que visam a atender, além de envolvidos, os interessados em problematizar o próprio assunto proposto.

Além disso, a temática presente nas discussões promovidas no Colóquio coadunam-se com os fazeres docentes daquele que desenvolve esta investigação, ao passo que, é de fundamental importância atuar no sentido de minimizar quaisquer formas de preconceitos e discriminações em sala de aula, visto que, estas vozes reverberam na sociedade. É urgente atuar na promoção de uma educação que rompa com aquilo que está proposto pelo capitalismo selvagem e pela colonialidade em suas diversas faces. Acreditamos, em suma, que este Produto Educacional teve a intenção, desde a sua concepção, de contribuir para a construção de uma educação profissional e tecnológica que, além de integral e omnilateral, seja suleada e decolonial. Sua contribuição estará nas mãos de docentes que utilizem-no como guia na promoção dessa perspectiva de formação.

A seguir, apresentamos o Produto Educacional resultante desta ação-investigativa. Ressaltamos que o supracitado PE foi concebido no formato portfólio digital. No que concerne ao planejamento deste portfólio, pensamos em na cor vermelha para a capa como maneira de simbolizar toda a luta daquelas/es que, de alguma forma, vivenciam a colonialidade em sua face mais cruel: mulheres, negras/os, homossexuais, os povos originários, pessoas de religião de matrizes africanas, latinoamericanas/os.

Nos tópicos discursivos do PE, na paginação, assim como, nos apartados denominados “Para saber mais”, há a figura invertida de um mapa da América do Sul cuja ideia é de Torres García, nosso objetivo, ao utilizar este mapa, é propiciar um sentimento de pertencimento, de representatividade, além de relembrar que devemos valorizar as epistemes que são concebidas do Sul e para o Sul a fim de ir contra pensamentos de globalização homogeneizantes que visam a hipervalorização de um norte hegemônico em detrimento do Sul. O uso adaptado do mapa de Torres García é, mais do que nada, uma singela homenagem dos povos autóctones desta

América Latina subalternizada, mas que, gradativamente, busca reconquistar o seu espaço na construção de epistemes-outras: as decoloniais.

Por fim, refletimos e colocamos em prática a criação de um portfólio que possa ter uma linguagem acessível a todas/os que desejem iniciar seus estudos da Pedagogia Decolonial. É um guia que leva até os vídeos do Colóquio, mas que antes, dota as/os possíveis leitores/as dos artifícios necessários à compreensão dos temas que lá são tratados. Ademais, é um guia que aponta para referências para pesquisadoras/es da área da Educação Profissional e Tecnológica, das Letras (com ênfase nas pesquisas da Linguística Aplicada) e também para todas/os que desejem confeccionar um portfólio. Em suma, vislumbramos, inicialmente, que este PE seja utilizado para a formação continuada de docentes de Língua Espanhola no âmbito do Ifal, bem como para além dessa Instituição, na perspectiva que entregamos um PE com múltiplas possibilidades.

Diante disso, a seguir, disponibilizamos o nosso Produto Educacional, oriundo das interações obtidas entre as participantes da pesquisa, os/as palestrantes do Colóquio e o pesquisador.

PRODUTO EDUCACIONAL - PORTFÓLIO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

A stylized map of Brazil is positioned on the left side of the cover. It is filled with a green color and has a yellow and red outline. The title text is overlaid on the right side of the map.

Desatando os nós da colonialidade

o gênero portfólio na formação continuada de professoras/es de Língua Espanhola

———— Gustavo Correia dos Santos
———— Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti


**INSTITUTO
FEDERAL**
Alagoas

PROFEPT 
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
Campus Benedito Bentes

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Benedito Bentes
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PRODUTO EDUCACIONAL - PORTFÓLIO

Desatando os nós da colonialidade

o gênero portfólio na formação continuada de professoras/es de Língua Espanhola

**Gustavo Correia dos Santos
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti**


**INSTITUTO
FEDERAL**
Alagoas

PROFEPT 
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
Campus Benedito Bentes

Expediente

Autor

Gustavo Correia dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4401791572738493>

Coautor/Orientador

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2706881213553955>

Artes, Projeto Gráfico e Diagramação

Levy Castelo Brandão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3556345127291142>



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

S237d

Santos, Gustavo Correia dos.

Desatando os nós da colonialidade: o gênero portfólio na formação continuada de professoras/es de língua espanhola / Gustavo Correia dos Santos; Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. – 2023.

51 f. : il.

Produto Educacional da Dissertação: Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2023.

ISBN: 978-65-00-67146-9

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3. Ensino de Línguas. I. Cavalcanti, Ricardo Jorge de Sousa. I. Título.

CDD: 370



Lista de figuras, imagens e gráficos

FIGURAS

Figura 1 - Convite para palestrante e suporte técnico	29
Figura 2 - Modelos de panfletos de divulgação por atividade	29
Figura 3 - Modelos de panfletos de divulgação completa por dia de evento	30
Figura 4 - Modelo de certificado	41

IMAGENS

Imagem 1 - Abertura do Colóquio	31
Imagem 2 - Palestra de abertura com a Profa. Dra. Doris Matos	31
Imagem 3 - Palestra do Prof. Dr. Rusanil Moreira Júnior	34
Imagem 4 - Palestra da Profa. Dra. Acássia Rosa	36
Imagem 5 - Palestra da Profa. Ma. Jordana Barros	37
Imagem 6 - Mesa-redonda e seus participantes	37
Imagem 7 - Palestra da Profa. Dra. Flávia Colen	39

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Na sua formação acadêmica as teorias decoloniais foram contempladas em alguma disciplina / abordagem	27
Gráfico 2 - Avaliação sobre a temática e o conteúdo do Colóquio	41
Gráfico 3 - Avaliação sobre a duração do Colóquio	42
Gráfico 4 - Nível de concordância com a realização do Colóquio on-line	42
Gráfico 5 - Avaliação do Colóquio como um todo	43

Lista de Siglas e Abreviaturas



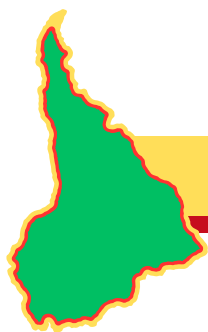
EPT - Educação Profissional e Tecnológica.

Ifal - Instituto Federal de Alagoas.

LA - Linguística Aplicada.

PE - Produto Educacional.

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.



Sumário

Descrição técnica do Produto Educacional	06
Sobre este material	07
1 A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO	08
1.1 Apresentação	08
1.2 Por qual razão	09
1.3 Objetivo e público-alvo	09
2 O QUE É UM PORTFÓLIO?	11
3 O PRODUTO EDUCACIONAL NO PROFEPT	13
4 APONTAMENTOS SOBRE COLONIALISMO/COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE	14
4.1 Colonialidade do ser	17
4.2 Colonialidade do saber e do poder	18
4.3 Colonialidade da linguagem	20
4.4 O que é decolonialidade?	21
4.5 O que é decolonizar no âmbito educacional?	22
5 DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	24
6 O COLÓQUIO	26
6.1 Dados sobre o Colóquio	28
6.1.1 Abertura do Colóquio	31
6.1.2 Dia 1 do Colóquio	32
6.1.3 Dia 2 do Colóquio	34
6.1.4 Encerramento	39
6.1.5 Certificados	40
6.2 Questionários de avaliação do Colóquio	41
6.3 Como ter acesso ao Colóquio	44
7 ADÁGIO PARA NÃO CONCLUIR	45
REFERÊNCIAS	47

Descrição técnica do Produto Educacional



Origem do Produto: Dissertação intitulada “Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na Educação Profissional e Tecnológica”.

Área de Conhecimento: Ensino.

Categoria deste Produto: Portfólio; Decolonialidade; Ensino de Língua Espanhola.

Finalidade: Abrir espaço de conversação entre vários sujeitos, em nosso caso, professores/as-pesquisadores/as de diferentes graus acadêmicos para se debater um assunto específico, selecionado e delimitado, neste âmbito, a decolonialidade no ensino de Língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica.

Estruturação do Produto: Portfólio contendo a curadoria do Colóquio de Professores/as de Línguas Adicionais do Ifal. Links de acesso ao evento a partir da plataforma de vídeos Youtube.

Registro do Produto/Ano: Biblioteca do Ifal - Campus Benedito Bentes, 2023.

Avaliação do Produto: Produto Educacional avaliado por três professores(as) doutores(as) que compuseram a banca da dissertação.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: Em formato digital.

Instituições envolvidas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. URL: <https://www2.ifal.edu.br/profept>

Idioma: Português.

País: Brasil.

Estado: Alagoas.

Cidade: Maceió.



Sobre este material

ORIGEM

Este Produto Educacional é apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, o ProfEPT - Ifal.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

Macro projeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado.

DISSERTAÇÃO

“Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na Educação Profissional e Tecnológica”.

SOBRE A AUTORIA

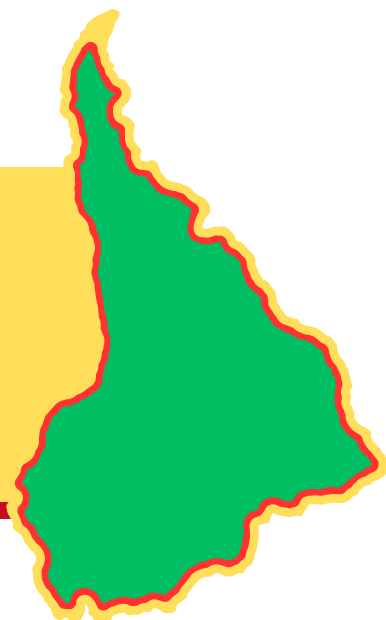
Gustavo Correia dos Santos

Professor efetivo de Língua Espanhola do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Ifal. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas.

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Professor efetivo de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Ifal. Professor e pesquisador permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), Campus Benedito Bentes/Ifal, onde exerceu a função de Coordenador Acadêmico Local (2018-2020/2020-2022).

1 A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO



1.1 Apresentação

Olá, docentes de Língua Espanhola!

Ao introduzir um novo idioma o colonizador não traz apenas uma nova língua, mas este processo gera também a exclusão de cultura de um povo pelo fato de que a imposição e aniquilamento de uma língua em detrimento de outra considerando que é na/pela linguagem que (re)produzimos o mundo o qual estamos inseridos e agimos socialmente, em meio às relações de poder. Conforme assevera Fanon (2008, p. 34) "Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito". Ora, o processo de Modernidade sofrido pelos povos Latino-americanos imprimiu a visão europeia de mundo nos povos autóctones da supracitada região a partir da imposição de sua língua, dado que "a língua pode ser a máscara por onde enxergamos, construímos e interpretamos o mundo. (QUEIROZ, 2020, p 131).

Na condição de docentes de língua adicional, em específico, Língua Espanhola, é essencial que colaboremos com a construção de uma educação pública, de qualidade e libertadora nos cursos integrados nos quais atuamos, reconhecendo a importância de seguir pesquisando e buscando por novos procedimentos e perspectivas que possam contribuir para uma pedagogia decolonial que contemple as vozes do Sul incorporando "diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)" na promoção da emancipação social (MOITA LOPES, 2006, p. 95).

Com este mesmo propósito, dispomos das contribuições da Linguística Aplicada - LA, que segundo Santos e Cavalcanti (2022, p. 3) é "corrente de estudos linguísticos, de base funcionalista, que tem sem seu bojo a análise dos fenômenos nos entornos da língua(gem), em suas interseccionalidades", para a elaboração deste Portfólio.

Além disso, vinculamo-nos à uma LA em sua vertente transgressiva, antiopressora, radical e movediça. Posteriormente, pelo fato de compreendermos a língua(gem) como adicional em vez de estrangeira, conforme asseveram Santos e Cavalcanti (2022, p. 3).

Ou ainda pelo prisma de Júnior e Matos (2019), que assimilam a LA como uma função articulada e articuladora do conhecimento e da linguagem para áreas diversas, além de vislumbrar que o processo de educação linguística seja efetivado a partir do Sul e para o Sul para que, assim, possam-se promover novas epistemologias que contemplem as vozes dos subalternizados.

Diante do exposto, afirma-se que as demandas da sociedade impõem que estejamos sempre (re)pensando as nossas práticas, utilizando aquilo que consideramos eficaz e refazendo o que consideramos inócuo. É basilar, ao tratar de educação, que os/as docentes estejam aptos(as) para lidar com a diversidade e, além disso, promover uma educação que vise a formar para o trabalho em seu sentido **ontológico*** já que este é um processo inerente à formação humana, não exclusivamente pelo fator econômico pautado nas bases do capitalismo, mas, sim, pelo fato de que o trabalho produz liberdade. Assim, quando citamos a palavra liberdade é quase impossível não relacioná-la a práxis decolonial que vislumbramos apresentar por intermédio do Colóquio de Professores/as de Línguas Adicionais do Ifal materializado aqui no formato Portfólio.

* Utilizamos as contribuições de Ramos (2008, p. 04) quando falamos sobre uma formação que não vise a atender, exclusivamente, ao mercado de trabalho, ou seja, aos interesses do capital quando o trabalho adquire o sentido de prática econômica que se associa aos modos de produção. Visamos a uma educação que forme para o mundo do trabalho, é dizer, para o trabalho em seu sentido ontológico: como realização e emancipação humana.



1.2 Por qual razão?

Para proporcionar uma Formação Continuada em Decolonialidade aos/às docentes do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Ifal.

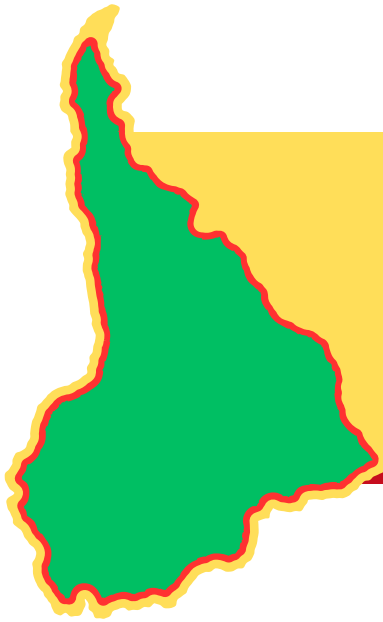


1.3 Objetivo e público-alvo

Zabala (1998, p. 27) lança uma série de questionamentos acerca da função social do ensino: se o papel da escola deve ser seletivo e propedêutico ou se este deve cumprir outras funções. Quais nossas funções educacionais enquanto docentes? O que pretendemos que nossos alunos consigam? Vislumbra-se, com a aplicação deste Produto Educacional, poder contribuir, de algum modo, para a construção de uma sociedade que consiga reconhecer e visibilizar as diferenças entre os seres humanos, uma educação que emancipe, que valorize as subjetividades e não trate os discentes de maneira homogeneizada.

O PE se materializou na criação deste Portfólio cujo objetivo prático é promover e/ou aperfeiçoar, a partir das infor-

mações contidas no Portfólio e da participação dos docentes no Colóquio, práxis decoloniais (caso não existam) no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no âmbito do Instituto Federal de Alagoas. Ou seja, visamos a identificar como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola no Ifal a partir de uma análise voltada a uma perspectiva colonial, decolonial, pós-colonial ou mista e, a partir disso, compreender os fundamentos desse processo.



2 O QUE É UM PORTFÓLIO?

Tradicionalmente, diversas nomenclaturas têm sido atribuídas ao portfólio. Estas variam segundo os objetivos e o espaço geográfico o qual é utilizado este documento. Os nomes podem ser: porta-fólios, processo-fólios, diários de bordo e dossiês. Há também a existência dos webfólios: portfólios digitais dotados de áudio, vídeos, imagens e gráficos (GONÇALVES, PACHECO E BITTENCOURT, 2018).

De acordo com Gonçalves, Pacheco e Bittencourt (2018, p. 216), “Não se pode negar que as Universidades estão inseridas na realidade dos avanços tecnológicos. Assim como os jovens, o portfólio também acompanha tais avanços, tanto que foi criado um portfólio expandido eletronicamente”.

Waterman (1991 apud ALVARENGA, 2006) afirma que “[...] os portfólios têm sido descritos como uma coletânea das evidências que documentam o desenvolvimento, as competências e as habilidades do indivíduo.” Ryan e Kuhs (1993 apud ALVARENGA, 2006, p. 138), esse mesmo sentido, alegam que “o valor de um portfólio está caracterizado no seu desenvolvimento especialmente porque o processo envolve a autorreflexão do aluno, induzindo-o à autoavaliação e oferecendo a oportunidade para sedimentar e ampliar suas aprendizagens”.

As definições de Portfólio que mais se aproximam deste Produto Educacional são a de **Crockett** (1998 apud ALVARENGA, 2006, p. 138), sendo que este ressalta o Portfólio como **“uma amostra de exemplos, documentos, gravações ou produções que evidenciam habilidades, atitudes e/ou conhecimentos e aquisições obtidas pelo estudante durante um espaço de tempo.”** E a de **Sá-Chaves** (2000) que trata de diferenciar Portfólio de dossiê em sua organização interna e objetivos:

- a.** O dossiê tem caráter meramente avaliativo, enquanto o portfólio pretende contribuir para a formação de profissionais reflexivos e críticos, objetivando também intervir oportunamente no processo de co-construção do conhecimento;

b. O dossiê tem enfoque esporádico, enquanto que o portfólio é caracterizado pela continuidade e sistematicidade em relação à atitude de escuta e diálogo constante entre formador e formando, e de cada um consigo próprio, o que permite a captura das dinâmicas de flutuação no aprendizado pessoal e profissional dos interlocutores;

c. Para além da descrição que o dossiê permite, o portfólio leva a reflexão a uma atitude que, ultrapassando os registros descritivos simples e narrativos práticos, atinge um nível de flexibilidade no qual é suposto que o formando pense não apenas sobre os fatos que narra, mas, sobretudo, no papel do sucesso ou do insucesso dos próprios fatos e possa, desta forma, repensar sua própria prática;

d. Ultrapassando a seletividade que o dossiê demonstra, o portfólio pretende compreender os processos, nas suas dimensões cognitiva, afetiva e de ação, por meio de uma atitude de “pesquisa e autoindagação sistemáticas”.

Por fim, em consonância com Gusman (2001), ao afirmar que:

Fazer portfólio é estar ciente de ser responsável pela construção do próprio conhecimento e, nessa dinâmica, aprender que esse processo será uma ferramenta de trabalho do futuro profissional: um profissional autor de sua caminhada, capaz de construir as estratégias necessárias a cada momento ou situação, além de ser criativo para buscar novas linhas de ação (GUSMAN. 2001, p.7).

Para saber mais: Escaneie os QR Codes ou acesse os links abaixo.



<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n33/v17n33a08.pdf>

<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/320>

https://webnovo.uniube.br/biblioteca/novo/uberaba/central/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf





3

O PRODUTO EDUCACIONAL NO PROFEPT

Na modalidade de Mestrado Profissional, as/os estudantes precisam desenvolver um Produto Educacional que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos. Considerando que

[...] a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo “transferência de tecnologia” científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 61).

Mas, afinal, o que são os Produtos Educacionais (PE)?

O mencionado PE é “um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (BRASIL, 2019a, p. 15). Os produtos educacionais podem partir da elaboração de materiais didáticos, criação de softwares ou aplicativos, eventos organizados, relatórios técnicos. O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981 apud RIZZATTI et al., 2020).

Neste mesmo sentido, Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 115) definem o PE como

[...] ferramentas didático-pedagógicas, elaborados preferencialmente em serviço para que possam estabelecer relações entre o ensino e pesquisa na formação docente. Estes possuem conhecimentos organizados de forma a viabilizar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. É fundamental compreender que os produtos educacionais, apesar de serem ferramentas didático-pedagógicas, não são, por si sós, a solução para a crise educacional vigente no país.

Compreende-se que os produtos não podem e não devem ser vistos como uma solução para a crise educacional no contexto brasileiro pelo fato de que estes não devem ser descolados, ou seja, transferidos de uma escola para outra. Tampouco, deve ser visto como um material engessado e pronto para ser utilizado por docentes e discentes. De outro modo, eles possuem vida, fluidez, movimento, portanto, nunca está pronto e acabado. (SOUZA, 2011).

Para saber mais: Escaneie o QR Code ou acesse o link abaixo.



<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>

4

APONTAMENTOS SOBRE COLONIALISMO/COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE



Autores como Mignolo (2005, 2017) defendem a ideia de que a colonialidade sobrevive a partir da modernidade, elas caminham juntas e se entrelaçam, são indissociáveis e esta se reproduz em dimensões múltiplas, sejam elas: ser, saber, poder, linguagem.

O que conhecemos hoje como Modernidade trata sobre a hierarquização de corpos, saberes e culturas, principalmente por meio do marcador de raça, esta ideia legitimou formas de violência diversas cometidas pelos europeus contra “outros” povos de todo o mundo por meio do projeto de colonização. (MORAIS, 2021).

Portanto, 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).

"[...] a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã".

Walter Mignolo (2017, p. 4)



"Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000 três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis [...] Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia" (MIGNOLO, 2017, p. 4).

3 Fases da Modernidade



Fase Ibérica e Católica
(1500 - 1750)



Fase Coração da Europa
(1750 - 1945)



**Fase Americana
Estadunidense**
(1945 - 2000)

Sob este prisma, Mignolo (2017), baseando-se nos contributos de Grosfoguel (2008), enumera também uma série de nós históricos-culturais, sob os quais acredita-se que a Matriz Colonial de Poder se constitui.

4 Nós Históricos-Culturais

1º Nó - Privilégio global territorial europeu

Tomando como embasamento as contribuições de Quijano (1993, 2000 apud Mignolo, 2017), trata de uma forma de organização no âmbito global que tinha como objetivo principal colocar a Europa em uma situação privilegiada em desfavor de outras populações que não as que habitassem este espaço territorial.

2º Nó - Imposição de gênero e sexualidade com a prevalência heteronormativa masculina

Com base nas contribuições de Garza Carvajal (2003); Trexler (1995); Sigal, (2000); Enloe (2001); Tlostanova (2010b); Oyesumi (1997); trata das questões que se relacionam com o gênero/sexo que enaltecia exclusivamente o homem branco, europeu, heterossexual, e colocava as mulheres e outras formas de patriarcado não europeias como não existentes. Este segundo nó, conforme atestam Lugones (2008, 2010); Tlostanova (2008); Suárez Navaz e Hernández (2008), refere-se à imposição do conceito “mulher” com objetivo tal de reestruturar as relações de gênero e conceber normas que indicassem aquilo que é tido como “normal”, além de adotar características hierárquicas entre o conceito homem e mulher.

“Uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs / não

3º Nó - Hierarquização espiritual e religiosa favorecendo as espiritualidades cristãs

ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante). Do mesmo modo, a colonialidade do conhecimento traduziu outras práticas éticas e espirituais ao redor do mundo como “religião”, uma invenção que também foi aceita por “nativos” (MIGNOLO, 2017).

4º Nó - Apagamento de línguas originárias não europeias

Refere-se ao processo de apagamento sofrido pelos povos originários da América Latina no que diz respeito às línguas. A comunicação se dava a partir da língua do colonizador, português e espanhol, no caso dos povos latino-americanos, o conhecimento era produzido em línguas europeias subalternizando e apagando, assim, toda a forma de cultura e gnose de um povo.

Feitos os apontamentos acerca da colonialidade, faz-se necessário deixar claro em que esta difere do colonialismo.

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. Para o autor, a colonialidade não resulta apenas das relações coloniais. Ela nasce em um contexto social e histórico: o descobrimento e conquista da América Latina (MALDONADO-TORRES, 2007).



A colonialidade é produto do colonialismo e este sobrevive a partir dela.

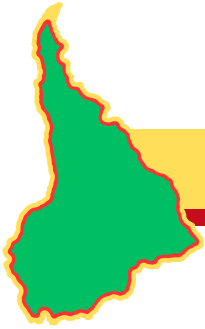
COLONIZAÇÃO



No Brasil - entre os séculos XVI e XIX

COLONIALISMO

Colonialidade Apesar do colonialismo ser um período de tempo findado com a colonização, a colonialidade como produto deste período é vigente nos modos de produzir o conhecimento e de vida dos indivíduos: esta estrutura de poder e dominação permanece até hoje mesmo após o processo independência, visto que, países que um dia sofreram com o processo de colonização ainda sentem as consequências deste período expressas pela colonialidade do ser, do saber e do poder.



4.1 Colonialidade do ser

Quando tratamos sobre a colonialidade do ser, um dos principais representantes deste conceito é o pensador mexicano **Nelson Maldonado-Torres**. Tomando como referência os estudos heideggerianos acerca do ser, o autor desenvolve a definição de colonialidade do ser.

Mas, o que viria a ser esta colonialidade?

Tomamos como princípio os contributos de Maldonado-Torres (2017) para chegar ao entendimento de que em função da colonialidade do ser é que houve e há o genocídio indígena, houve o processo de escravização em diversos países, como aqui no Brasil durante 353 anos, e há a discriminação de todos/as aqueles/as que fujam ao padrão de raça engendrado pelo processo de colonização pelo qual passou a América Latina. É simplesmente por não atender a este padrão de ser branco, ter cabelos lisos, não ser católico que muitos sofrem por racismo ou por intolerância religiosa quando seguem uma religião de matriz africana, por exemplo. Depreende-se que esse mesmo autor (op.cit.) utilizou-se fortemente dos estudos fanonianos no que concerne às noções de raça, de corpo e de existência para desenvolver sua conceitualização de colonialidade do ser.

“[...] a colonialidade do ser introduz o desafio de conectar os níveis genético, existencial e histórico, em que o ser mostra de forma mais evidente seu lado colonial e suas fraturas”.

Maldonado-Torres (2007, p. 130)



Dessa forma depreendemos que qualquer indivíduo que fuja do padrão de raça, religiosidade e história eurocêntricos é visto como inferior, conforme assegura Bezerra (2019 p. 905), a saber: [...] essa racionalidade só admite o padrão eurocêntrico, por exemplo, as características fenotípicas de cor de pele, de cor dos olhos, de cabelos, os aspectos culturais, a religião, excluindo, assim, os outros colonizados, entendidos como inferiores, justamente por não possuírem essas características. É dessa forma que, para Streva (2016), ocorre a manutenção da atualização da colonialidade do ser.

Assim, ela se mantém latente a partir de discursos fundamentados no senso comum com o objetivo de controle social de todos/as aqueles/as que não são dotados/as de determinado padrão.

Para compreender a elaboração do conceito de colonialidade do ser se faz necessário, primordialmente, pensar no negro e no colonizado. Estes, no pensamento de Maldonado-Torres, são o ponto de partida para realizar toda e qualquer reflexão acerca do ser, pois, são seres inexistentes para o colonizador europeu (MALDONADO-TORRES, 2017).



4.2 Colonialidade do saber e do poder



Diferentemente do que nos contam sobre o surgimento de todas as coisas, a colonialidade do poder não nasceu na Grécia ou na Europa, ou melhor, esta história tem dois inícios: um deles, admite-se que é na Grécia, o outro, por seu turno, tem sua gênese nas memórias subalternizadas dos povos da América Latina. Um fato fulcral para elucidar a colonialidade do poder nas Américas, em outras palavras, para compreendê-la e explicitá-la de maneira clara e objetiva, está nos conflitos que ocorrem desde 1492 até os dias atuais.

Não tratamos aqui de conflitos em seu significado bélico, mas, sim, em sua categoria de choque entre pessoas que pensam de maneira diferente, que têm traços diferentes e que foram formadas por sensibilidades, memórias e costumes diversos (MIGNOLO, 2020, p. 40).

De acordo com Mignolo (2020, p. 40 - 41), Quijano (1997) **identifica a colonialidade do poder com o capitalismo e sua consolidação na Europa dos séculos XV a XVIII**, que implica e se constitui por meio do seguinte:

1. **A classificação e reclassificação da população do planeta - o conceito de “cultura” torna-se crucial para essa tarefa de classificar e reclassificar.**
2. **Uma estrutura funcional institucional particular e administrar tais classificações (aparato de Estado, universidades, igreja, etc.).**
3. **A definição de espaços adequados para esses objetivos.**
4. **Uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção de conhecimento.**

Isto é

Em suma, o que para Quijano constitui a colonialidade do poder através do qual o planeta inteiro, incluindo sua divisão continental (África, América, Europa) se articula para a produção de conhecimento e seu aparato classificatório.

No que concerne à colonialidade do poder, afirma-se que este é um conceito introduzido por Aníbal Quijano em 1989.



Acreditamos que é na/pela colonialidade do poder que os discursos homogeneizantes são proferidos, ora, é por meio desta e de sua divisão continental entre Hemisfério Sul e Norte, que se perpetuam discursos que objetivam colocar os povos do sul global em posição inferior.

Logo, de acordo com Candau e Oliveira (2010, p. 19), a colonialidade do poder:

[...] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados.

Ao se tratar da colonialidade do saber é importante constar que esta surge a partir de um processo de colonização da cultura e do território com a finalidade de instituir um perfil de poder eurocêntrico padronizado e hegemônico (FERREIRA e MACHADO, 2022). É mister evidenciar que esta inexistente sem a colonialidade do poder da mesma maneira que a colonialidade do ser é produto de ambas. Conforme explicitam Ferreira e Machado (2022, p. 73):

Ambas as colonialidades - de saber e de poder saber - estão amalgamadas e convergem para a problemática do que seja moderno ou subdesenvolvido, do que seja central ou periférico, do que seja colonizador e colonizado, ordenados, respectivamente, pela agência do poder capitalista e dos postulados do território europeu versus a barbárie do sul.

Na concepção de Ballestrin (2013, p. 100), a colonialidade do poder se alastrou por âmbitos diversos, ou seja, ela não está exclusivamente restrita ao campo do poder.

Por esta razão, Pertile (2020, p. 309) indica que Mignolo (2010) identificou cinco tipos de colonialidade do poder, sendo: **o controle da economia; o controle da autoridade; o controle do gênero e da sexualidade; o controle da subjetividade e do conhecimento; o controle da natureza e dos recursos naturais**, inserido por Edgardo Lander.

5 tipos de colonialidade do

PODER



4.3 Colonialidade da linguagem



Ao introduzir o termo colonialidade da linguagem, Veronelli e Daitch (2021) afirmam que este processo é acessório à colonialidade do poder. Para as autoras, a colonialidade da linguagem:

É um aspecto do processo de desumanização das populações colonizadas-colonializadas através da racialização. O problema que a colonialidade da linguagem propõe é a relação entre raça/linguagem. Uma vez que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo das populações colonizadas, a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística (VERONELLI; DAITCH, 2021).



"A linguagem é um fato social materializado a partir da enunciação"

Mikhail Bakhtin (1999)

"[...] todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora".

Frantz Fanon (2008, p. 34)



Portanto, é impreterível pensar concepções de língua(gem) nos documentos curriculares a partir de lógicas plurais que estejam alinhadas as realidades dos e das discentes a fim de promover sociedades que valorizem a formação de sujeitos decoloniais. Em suma, a língua é um lugar de colonizar ou decolonizar (QUEIROZ, 2020).



4.4 O que é decolonialidade?

Vale iniciarmos fazendo uma distinção entre descolonialidade e decolonialidade, visto que, a diferença entre estas duas palavras não se dá exclusivamente por um s. Elas se distinguem a partir do momento em que pensamos no decolonial como uma alternativa contraposta à colonialidade. Em contrapartida, descolonial se refere diretamente ao colonialismo, conforme testifica Santos (2018).

DESCOLONIALIDADE



COLONIALISMO

DECOLONIALIDADE



COLONIALIDADE

A partir das reflexões dos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, surge a necessidade de produzir pensamentos-outros, epistemologias-outras que não sejam pautadas no eixo Europa/Estados Unidos. Em dado momento, era crucial para o supracitado grupo a construção de um pensamento crítico que visibilizasse as histórias e experiências dos povos marcados pela colonialidade.

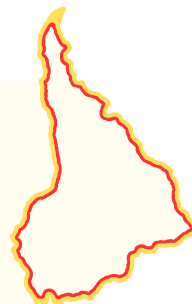


"Pensar a partir das diferenças coloniais requer considerar as perspectivas epistemológicas e as subjetividades subalternizadas e excluídas; é ter interesse por outras produções, em outras palavras, com produções "outras", do conhecimento e que têm como meta um projeto diferente de poder social com uma condição de conhecimento também diferente. "Outro", neste sentido, ajuda a marcar o significado alternativo ou diferente desta produção e deste pensamento. É o que a Modernidade não podia (e ainda não pode) imaginar; o que é construído a partir das experiências históricas e vividas do colonialismo e da colonialidade; um pensamento subversivo e insurgente com claras metas estratégicas". (Tradução nossa)

Catherine Walsh (2005, p.21)

O pensamento de Walsh nos remete a um termo utilizado por Maldonado-Torres: o giro decolonial que, em sua essência, significa resistir de forma prática e teórica, política e epistemologicamente, aos padrões impostos pela modernidade/colonialidade. Para este autor, a decolonialidade é o terceiro componente da trílice modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2016, p. 35).



A decolonialidade não é algo, necessariamente, diferente da descolonização; na verdade, representa uma estratégia que vai mais além da transformação - o que implica deixar de ser colonizado -, vislumbrando muito mais além que a transformação, a construção ou a criação. Mas também é um momento que se diferencia do (de)colonialismo. Dado que, enquanto o decolonialismo se preocupa com a relação histórica e seus legados, a decolonialidade busca romper os paradigmas impostos pela relação modernidade/colonialidade e, sobretudo, as violências raciais, sociais, epistêmicas e existenciais vividas como parte central desta relação (WALSH, 2005, p. 24).

4.5 O que é decolonizar no âmbito educacional?



Decolonizar

Significa, no campo da educação, uma práxis baseada numa **insurgência educativa propositiva** - portanto não somente denunciativa, nesse sentido, o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento.

Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. **DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento** (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

“DE”



“DES”



DECOLONIZAR ✓

DECOLONIALIDADE ✓

DECOLONIAL ✓

Em nossa concepção, **decolonizar é questionar as colonialidades**, bem como buscar reconhecer e fortalecer o nosso próprio pensamento e pensamentos-outros com a finalidade de construir outros modos de ser, estar e pensar no mundo; **é relacionar-se com o que é nosso e com o que é do outro buscando construir uma nova práxis**. É dentro dessa perspectiva que trazemos a esta discussão os estudos que concernem às decolonialidades no Ensino de Língua Espanhola.



Para saber mais: Escaneie os QR Codes ou acesse os links abaixo.

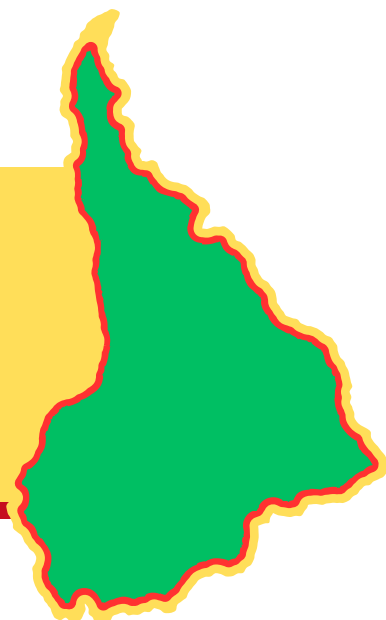


<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29646>

<https://www.redalyc.org/journal/6257/625772431010/625772431010.pdf>

5

DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA



É fulcral mencionar as contribuições de Paulo Freire para o que nomeamos de Pedagogia Decolonial. As obras desse educador brasileiro influenciaram autores diversos e de campos de conhecimento plurais. A concepção de educação libertadora, como prática libertária, introduzida por Freire, legitima a ideia de que o universal não pode, jamais, ser superior ao local, pois, o que surge primeiro são as práticas locais (DE SOUZA PAIN, 2020).

Não intencionamos, com isso, afirmar que o autor em questão se utilizou do termo deliberadamente. O que queremos abordar é que a concepção decolonial está presente nas obras de Freire e que, por essa razão, inauguramos o presente tópico tratando da sua eminente contribuição aos estudos educacionais e, por extensão, aos de perspectiva cultural-decolonial.

Esta concepção pode ser entendida como um processo cujo objetivo é ultrapassar a(s) colonialidade(s) a partir de novas concepções das formas de ser, saber e poder criando conhecimentos-outras. Vale ressaltar que este termo não é exclusivo: trata-se de um dos diversos caminhos epistemológicos possíveis. É um projeto de enfrentamento das diversas formas de colonialidade enraizadas nos indivíduos (MATOS, 2020b).

Para Matos e Silva Júnior (2019, p.102), “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.”. Dessa forma, é urgente que, na condição de docentes, repensemos nossas práticas sobre o que, como, para que e para quem ensinar. Não podemos invisibilizar as práticas de racismo, transfobia, gordofobia, homofobia. É preciso ir além do que o currículo propõe e trazer estes temas à escola no intuito de que construamos uma sociedade decolonial no sentido de produzir pedagogias outras além da que está vigente e que isso resulte em novas formas de (re)pensar. Já não cabe mais um programa escolar que (tente) homogeneizar as vivências humanas, sobretudo, subalternizando os saberes e as práticas sociais, de todas as ordens, de grupos



Paulo Freire ★ 1921 † 1997

específicos que não estão ligados ao estereótipo eurocêntrico.

Sabemos que o currículo brasileiro vem sendo pautado no conhecimento ocidental eurocêntrico, estabelecendo como único conhecimento válido aquele que é produzido pelo sujeito europeu, branco, católico e heterossexual. Sabemos também que o currículo influencia diretamente na forma como interagimos entre nós e assevera um conhecimento e modo de vida baseado nas relações coloniais/modernas de poder, ser e saber.



Assim, apenas na medida em que o currículo esteja organizado a fim de promover o conhecimento em diferentes dimensões, como, por exemplo, as atitudes, é que o afeto consolidará a neutralidade requerida para manter determinadas ordens sociais e culturais; particularmente, aquelas que dizem respeito às categorias de raça, etnia, classe social, gênero e sexualidade (MATUS, 2016, p. 111).

Nesse sentido, compreende-se que é impossível falar sobre pedagogia excluindo as práticas educativas ou formativas que versem sobre as relações interpessoais que tem como espaço a sala de aula, ainda mais agora que vivemos em um mundo complexo pautado no discurso modernidade/colonialidade. Assim, se faz imediato promover uma Pedagogia Decolonial que conteste os pensamentos homogeneizantes (OCAÑA et al, 2022). Além disso, é fundamental construir uma prática docente consoante à Pedagogia Decolonial. E é com este mote discursivo que pensamos na promoção do Colóquio em tela.



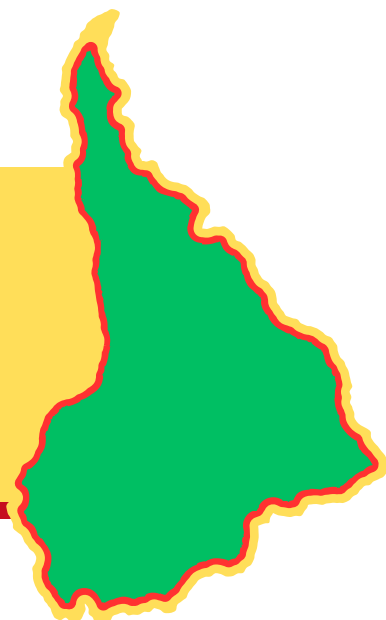
Para saber mais: Busque a referência indicada, escaneie os QR Codes ou acesse os links abaixo.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. 1. ed. rev. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 482p.



<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29646>.
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>
<https://www.seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/104862>
<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>

6 O COLÓQUIO



Como mencionado anteriormente, no âmbito do ProfEPT, faz-se necessário além da entrega de uma dissertação, que as/os discentes entreguem um Produto Educacional. No nosso caso trata-se de um Colóquio materializado a partir deste Portfólio. Vislumbramos a partir do evento no formato Colóquio e do Portfólio contribuir para a formação continuada daquelas que participaram deste empreendimento investigativo. Além de (1) servir como base para outras pessoas que pretendam desenvolver futuros produtos educacionais no mesmo escopo; (2) E também como um guia de acesso para o Colóquio; ou até mesmo que queiram compreender conceitos-chave acerca das (de)colonialidades.

Preliminarmente, enviamos um questionário-perfil que foi respondido por um grupo de 14 docentes de Língua Espanhola dos diversos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. A aplicação deste questionário se deu por meio da plataforma Google Forms visto que, a pesquisa envolve docentes de, pelo menos, 10 campi no âmbito do Ifal e, ademais, pelo fato da segurança considerando que ainda vivenciamos os desdobramentos da pandemia por Covid-19. Os resultados contidos neste questionário-perfil indicam a indispensabilidade e relevância deste PE.



Escaneie esse QR Code para acessar o questionário-perfil na íntegra ou utilize o link a seguir: <https://forms.gle/CQG5T4z1uPe9eTuMA>

Sabemos que os/as docentes possuem saberes específicos que são impulsionados, aplicados e elaborados por eles/as em sua prática docente. A proposta é considerar os/as professoras/as como pessoas que possuem estes saberes e os aplicam em seu trabalho, pois, estes/as ocupam uma posição indispensável para o ambiente escolar. Destarte, é fundamental considerar os/as docentes como atores dotados/as de competências e conhecimentos, visto que, a partir deste ato, é que se constroem novas visões acerca do processo de ensino (TARDIF, 2014).

Se pretendemos compreender como se dá o processo de aprendizagem, é crucial considerar a subjetividade dos/das docentes. Já que ser professor/a não se restringe ao papel de aplicar conhecimentos produzidos por outras pessoas ou um reproduzir de mecanismos sociais. Pelo contrário, o/a docente é alguém que utiliza em sua prática os contributos de sua própria experiência de vida, isto é, de suas crenças, de sua formação inicial e de sua própria atividade enquanto professor/a (TARDIF, 2014).



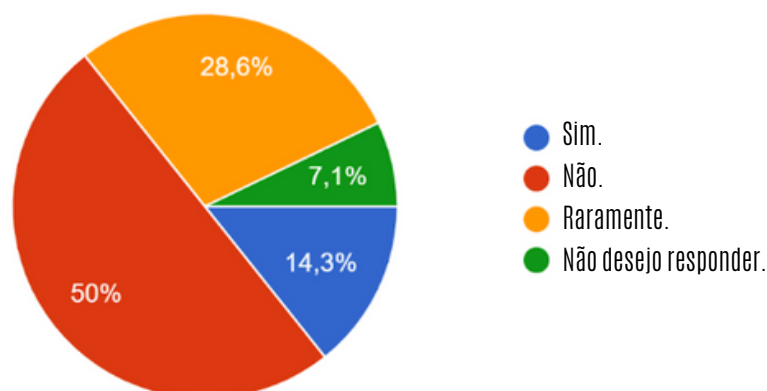
“[...]reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade ou em qualquer outro lugar”.

Maurice Tardif (2014, p. 240)

Tardif (op.cit.) problematiza a incoerência que está centrada no fato de que aos/às professores/as lhes caiba o papel de formar pessoas e que estes/as tenham competência para isto, mas que não se reconheça que os/as docentes tenham plena capacidade para atuar em sua própria formação.

No Gráfico 1, a seguir, questionamos se as pedagogias decoloniais foram contempladas de alguma forma na formação acadêmica das docentes colaboradoras.

Gráfico 1 - Na sua formação acadêmica as teorias decoloniais foram contempladas em alguma disciplina / abordagem?



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Além de justificar a imprescindibilidade do PE, com base no gráfico aventamos alguns pensamentos. O primeiro ponto a pensar é que a LA surge no Brasil na década de 1960 no século XX, no entanto, ampliou-se para as questões que concernem a língua(gem) apenas na década de 1980 desse mesmo século. O pensamento decolonial, por sua vez, tem seus primeiros desdobramentos a partir da década de 1990 com a criação do “Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos nos Estados Unidos”, entretanto, inúmeras divergências geraram o rompimento deste grupo em 1998 e, então, surge o Grupo Modernidad/Colonialidad - M/C. No Brasil, a primeira tese com o tema decolonialidade foi defendida em 2010, conforme comprovam Dias e Abreu (2020, p. 11):

De acordo com pesquisas, aponta-se que a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi “Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 08 de abril de 2010, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Pelo exposto anteriormente e por meio da leitura do **Gráfico 1**, infere-se que para as docentes graduadas antes de 2010 é pouco provável que as teorias decoloniais tenham sido abordadas em sua formação inicial, visto que, tal abordagem de estudos passou a ser tratada no âmbito da formação de professores, especialmente os de História, em 2010. No entanto, estas mesmas docentes puderam, possivelmente, acessar estas teorias por meio de cursos que, costumeiramente, professores/as de línguas adicionais fazem sendo estes os fatos que corroboram para a indispensabilidade deste Produto Educacional.

6.1 Dados do Colóquio



Por trás de todos os resultados, análises, convites, vídeos na plataforma Youtube, existe uma organização anterior. Existe o empenho de uma equipe que segundo Vieira (2010, p. 13) **“pensa, organiza, executa e avalia o evento. O começo de todo esse processo está exatamente no momento do surgimento da ideia - sobre o que o evento vai tratar - e na definição do conceito”**. A este movimento queremos dar o nome de curadoria: definimos como o processo de organização de todo e qualquer evento desde o momento em que a ideia é concebida até sua concretização passando pelos momentos em que se convida os/as palestrantes, como é no caso do Colóquio, até a confecção do folheto de divulgação, inscrições, programação e entrega de certificados. É sobre isto que tratamos agora!

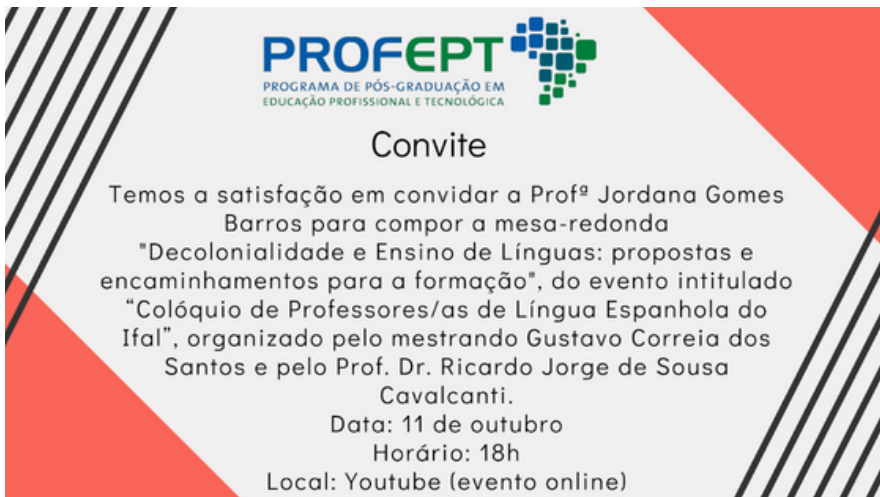
O Colóquio de Professores/as de Língua Espanhola do Ifal foi um evento que ocorreu nos dias 10 e 11 de outubro de 2022, foi organizado pelo discente do ProfEPT/Ifal e docente da mesma instituição Gustavo Correia dos Santos e por seu orientador, o prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. Primeiramente, foi enviado para as docentes participantes da pesquisa um Formulário de Disponibilidade de Participação em que questionamos acerca da do melhor dia e horário para a participação no Colóquio.



Escaneando o QR Code é possível acessar o formulário na íntegra ou utilize o link a seguir: <https://docs.google.com/forms/d/1TFGHD-4dOUJhLyqq7TqzfAe95LGK4iGjzwmRFueC9Q/edit#responses>

Após definirmos a data e horário mais pertinentes para realização do evento - 10 e 11 de outubro (que inicialmente não constavam na lista apresentada para a deliberação com o público participante, mas por um conflito de agenda das palestrantes e em comum acordo com o público, percebeu-se como as melhores datas) -, o passo seguinte foi convidar os/as palestrantes e suporte técnico.

Figura 1 - Convite para palestrantes e suporte técnico



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Foram 7 os convites enviados como esse da Figura 1. No quesito suporte técnico contamos com a participação da servidora do Campus Marechal Deodoro do IFAL, Acássia Delié.

Posteriormente ao envio dos convites e aceite dos indivíduos envolvidos neste processo executamos a confecção de dois modelos de panfletos de divulgação do colóquio (um com a programação por atividade e outro completo para cada dia).

Figura 2 - Modelos de panfleto de divulgação por atividade



Fonte: Dados da Pesquisa, (2022).

Figura 3 - Modelos de panfletos de divulgação completa por dia de evento



Fonte: Autores (2022).

Após esta etapa, procedemos à divulgação para as docentes envolvidas neste empreendimento investigativo. Além disto, dada a relevância do evento, optamos por oportunizar, também, aquelas/aqueles que se interessam pela temática. Assim, abrimos o Colóquio para a participação de público diverso. Entretanto, apesar do público externo ter recebido certificado de participação, sua atuação não consta nos dados da pesquisa pelo fato de que o público investigado, como supracitado, são as professoras do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Instituto Federal de Alagoas.



Escaneando o QR Code é possível acessar o formulário de inscrição na íntegra ou utilize o link a seguir: <https://forms.gle/vLwGLAcv8s15geLu8>

O evento teve a duração de 2 dias (nos dias 10 e 11 de outubro de 2022) uma carga horária total de 8 horas, divididas entre palestra de abertura, mesas-redondas e palestra de encerramento.



6.1.1 Abertura do Colóquio

Imagem 1 - Abertura do Colóquio



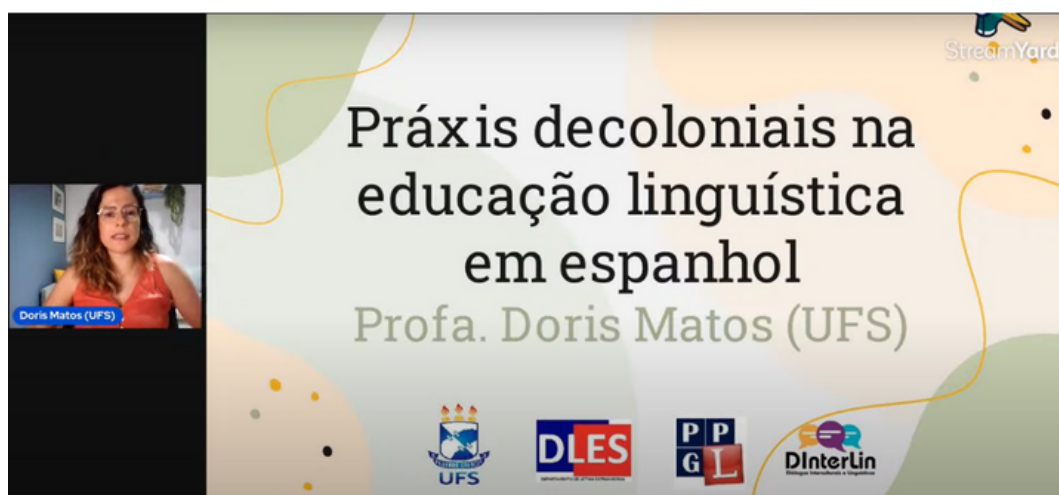
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A abertura do evento foi feita pelo mestrando Gustavo Correia dos Santos e pelo Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, sendo estes os organizadores do evento (Imagem 1).

A palestra de abertura, intitulada "Práxis decoloniais na educação linguística em espanhol", ficou a cargo da Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos, que possui Doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e, atualmente, é professora

é professora associada do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES/UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS).

Imagem 2 - Palestra de Abertura com a Profa. Dra. Doris Matos



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).



“As teorias de Paulo Freire elas vão nos ajudar a compreender, de maneira geral, o nosso papel como educadores diante dos problemas sociais que temos no Brasil e na América Latina, de maneira geral. Então, Freire, ele defendeu que a leitura de mundo precede a leitura da palavra considerando a importância da leitura a partir do mundo dos aprendizes, desses nossos estudantes. Não sendo possível separar o meio social desse lugar de aprendizagem ou de educação de maneira mais ampla”.

Doris Matos (2022)

Colóquio de professoras/es de línguas adicionais do IFAL

Do mesmo modo, em “A pedagogia do Oprimido”, obra publicada no Brasil em 1974, Freire apresentou maneiras de construir epistemes outras que visem à desconstrução de um padrão eurocêntrico opressor, dado que nosso objetivo, na condição de educadores, não é falar sobre a nossa visão de mundo, ou tentar fazer com que esta se sobreponha à visão de outros(as). Devemos, contrários a essa perspectiva egocêntrica, perceber que a visão de mundo do(a) outro(a) reflete diretamente à maneira como este(a) se constitui, assume-se e se posiciona no mundo. Além disso, esta pedagogia desde que seja concebida como humanista e libertadora, deverá propiciar aos indivíduos uma emancipação de um mundo opressor e incentivar que estes se comprometam com uma práxis que objetive a transformação dos outros (FREIRE, 1987).

“Promover esta educação linguística em espanhol, em inglês, em alemão, em italiano, em Libras, onde for, na língua que for, através dessas chamadas práticas ou práxis decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas. É estimular o protagonismo das nossas aulas”, Matos (Colóquio de Professoras/es de Línguas Adicionais do Ifal, 2022).

6.1.2 Dia 1 do Colóquio

Após a palestra de abertura, foi dado início à mesa-redonda intitulada “Decolonialidade e Ensino de Línguas em Contextos Públicos de Ensino”, composta pela Prof. Ma. Maryana Tavares do Instituto Federal de Alagoas Ifal no campus São Miguel dos Campos e pelo Prof. Me. Antônio Carlos Júnior que, por sua vez, é professor de língua espanhola no Colégio de Aplicação, o CODAP, da Universidade Federal de Sergipe.

Em seu momento de fala, a prof^a Maryana Tavares e o Prof. Carlos Júnior trazem suas considerações acerca da decolonialidade com base em suas experiências enquanto professora e professor de instituições públicas de ensino. No momento em que foi reservado para sua fala individual, a prof^a Maryana traz algumas contribuições acerca da tríade Modernidade/Colonialidade/Colonialismo.

“Quando a gente pensa em colonialismo, Quijano vai pontuar que é justamente aquele sistema de dominação, exploração territorial, política e militar que ocorre pela instauração de colônias. Esse sistema se encerra a partir da descolonização. É importante salientar que o colonialismo não foi um processo pacífico: foi um processo de genocídio da população negra, indígena, foi um período de dominação e exploração dos corpos da população indígena, negra, dos territórios, da subjetividade e da força do trabalho. Esse processo foi extremamente cruel e trouxe inúmeras feridas coloniais que estão presentes até os dias de hoje”.



Maryana Tavares (2022)

Colóquio de professoras/es de línguas adicionais do IFAL

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).

A palestra do prof. Carlos Júnior, intitulada “Por uma Educação Linguística Decolonial na Escola Pública”, seguiu um caminho que trata sobre a importância da reflexão de nossas escolhas didáticas neste processo de formação decolonial. Além disso, ele compartilha a proposta de itinerário formativo de Língua Espanhola da Rede Estadual de Sergipe.

O primeiro dia do Colóquio foi finalizado com a fala do prof. Carlos Júnior. Ressaltamos que para o primeiro dia tivemos uma taxa de acesso simultâneo de 47 espectadores, os quais 7 eram do público investigado. Como informado anteriormente, em dado momento e devido à relevância da temática do Colóquio, decidimos por permitir a participação do público externo à pesquisa.



“Todas as reflexões que eu coloquei em pauta aqui hoje na minha apresentação, tanto com o Itinerário Formativo de Língua Espanhola de Sergipe e algumas atividades que eu desenvolvi em minhas aulas, representam esse exercício constante de olhar para o Sul. É um Sul que não é apenas geográfico, geopolítico e ideológico, mas também epistêmico. Um giro que nos posiciona de frente para nosso horizonte, nossa realidade e, também, amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles que são colocados em uma posição de desprestígio nas variadas e injustas hierarquias sociais, culturais, políticas e econômicas”.

Carlos Júnior (Colóquio de professoras/es de línguas adicionais do IFAL, 2022)

6.1.3 Dia 2 do Colóquio

No segundo dia do Colóquio ocorreu a mesa-redonda intitulada “Decolonialidade em Ensino de Línguas: propostas e encaminhamentos para formação. Para tal, contamos com a participação das professoras Acássia dos Anjos Santos Rosa (DLES/UFS) e Jordana Barros (PPGLL/Ufal) e do professor Rusanil Moreira Júnior (PPGLL/Ufal). A palestra de encerramento ficou a cargo da professora Flávia Colen Meniconi (PPGLL/Ufal).

O objetivo desta mesa é, como o próprio título já enseja, tratar sobre propostas e encaminhamentos para uma formação decolonial no ensino de línguas adicionais. Em sua obra intitulada “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, Tardif e Lessard (2014) apontam que todo trabalho humano possui seus objetivos e que estes emergem de diversas maneiras no decorrer da execução do trabalho. Para os autores em tela as escolas possuem diferentes objetivos educativos e também diferentes expectativas no que concerne aos resultados da escolarização e para que estes resultados sejam alcançados é primordial que se pense acerca do currículo, ou seja, o que ensinar, para quem ensinar e o que se objetiva ao ensinar sob determinadas teorias (TARDIF E LESSARD, 2014).

É sob esta ótica que inaugurou-se a mesa-redonda proposta com o estabelecimento do diálogo entre o professor Rusanil Moreira Júnior, a partir de sua apresentação intitulada “Afetividade, compromisso social e construção de conhecimentos: narrativas insurgentes da escola pública com um professor de espanhol”.

Imagem 3 - Palestra do Prof. Rusanil Moreira Júnior



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

“A base da decolonialidade é a intervenção na realidade.”

Moreira Júnior (Colóquio de professoras/es de línguas adicionais do IFAL, 2022)

Além disso, o docente chama a atenção para o fato de que é fulcral difundir as práticas decoloniais que já ocorrem em sala de aula. Nas palavras do professor: **"Minha preocupação hoje, aqui, é justamente compartilhar práticas. Por que? Quando nós deixamos a prática para o segundo plano e, principalmente, na Linguística Aplicada em que toda a circulação teórica parte primeiramente da prática, a decolonialidade se torna uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade"**.

Com esta afirmação, o professor deixa claro o fim de sua palestra: o de compartilhar práticas decoloniais insurgentes em seu fazer-docente. Além de chamar a atenção para a difusão destas práticas, é um chamado para que se trate mais de difundir a prática e sair do plano teórico.

É importante ressaltar que o objetivo desta sessão não é tratar sobre todos os aspectos das discussões ocorridas no evento, mas, sim, despertar no leitor o interesse de acompanhar na íntegra o Colóquio a partir dos links dispostos na sessão **"Como ter acesso ao Colóquio"**.

O professor Rusanil conclui sua fala trazendo para os interlocutores aquilo que ele considera ter aprendido. Em sua concepção, ele aprendeu a ser um professor, um pesquisador e um cidadão com um olhar, uma escuta, uma fala mais sensível no tratamento com o outro. Rusanil chama a atenção para a valorização do contar e do afeto ao exercer seu compromisso social. Ademais de fortalecer, nestas práticas, o reconhecimento de seus traços identitários, principalmente, os que ainda ocupam espaço de exclusão ou subalternidade.

Ao compreender que a formação integrada objetiva valorizar o ser humano em todos os seus aspectos nos damos conta de que um deles está intrinsecamente relacionado à afetividade trazemos à baila uma citação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que, apesar de controversa, reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p. 16).



Assim, o papel da escola, de acordo com Libâneo (2012, p. 17) "é o de prover aos alunos a apropriação de ciência e da cultura acumuladas historicamente como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura".

Em outras palavras e apoiando-me nas contribuições de Felício (2015) é necessário que exista um Projeto Curricular Integrado que articule o conhecimento escolar com o conhecimento cotidiano para que o afeto figure como um dispositivo integrador do currículo. Posto que, as existências são tão infinitas quanto os mundos que coexistem o que, entretanto, não implica dizer que o infinito das existências consegue criar livremente os mundos necessários para que todas os seres continuem a viver. (CARVALHO, ROSEIRO E LOURENÇO, p. 95).

Dando continuidade à mesa a **professora Acássia Rosa** nos traz à baila suas vivências em sala de aula em uma perspectiva decolonial a partir da apresentação **"Decolonialidades e (desen)formação de professoras/es"**. Seu objetivo foi o de refletir sobre a (desen)formação de professoras/es e pesquisadoras/es de espanhol, vista a partir

de epistemes que objetivem a autonomia e a liberdade a partir de uma visão decolonial e suleada na prática docente.

A professora trouxe à discussão sua proposta de projeto de extensão denominado “Educação Linguística em Espanhol: um olhar para a representação feminina na produção audiovisual latino-americana”, cujo objetivo é o de mobilizar licenciandas e licenciandos para elaborar e implementar mostras audiovisuais de representação feminina latino-americana na perspectiva decolonial e suleada. De acordo com ela: “As produções audiovisuais selecionadas para as mostras buscaram evidenciar, denunciar, a exclusão/violência de gênero, racial, respeito e a luta por igualdade e justiça social”.

Imagem 4 - Palestra da Profa. Acássia Rosa



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

“Por meio de uma perspectiva decolonial e intercultural, é possível escutar as vozes que o sistema-hétero-patriarcal-eurocêntrico tenta apagar com suas padronizações de corpos e existências”.

Acássia Rosa (2022)

Projetos de extensão como o desenvolvido pela professora Acássia Rosa são de extrema importância se vislumbramos contribuir para uma educação integrada, omnilateral e suleada, uma educação que forme para o mundo do trabalho e que emancipe as/os discentes das amarras da colonialidade em suas faces diversas a partir de uma formação docente contra-hegemônica a partir de uma renovação nos currículos, dado que, segundo Landulfo (2022) “não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos”.

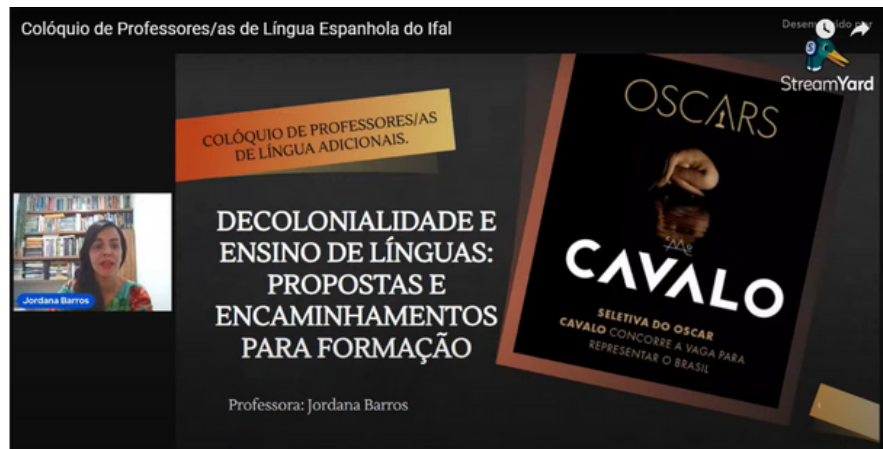
É com este sentimento que anunciamos a próxima apresentação.

A apresentação da professora Jordana Barros também vem pautada nos aspectos que concernem à formação. Inicialmente, ela traz uma provocação acerca da indicação do filme alagoano Cavalo ao Oscar, pois, a partir de algumas reflexões em sala de aula, ela se deu conta de que seus/suas discentes se percebem como invisíveis.

Em todo momento, a professora Jordana chama a atenção para a importância da representatividade e para que nos desprendamos das amarras que algumas instituições e currículos impõem aos/as docentes. Para ela, ser professor decolonial é transgredir cada vez mais.

Ela trata ainda sobre o que é ser um/a professor/a decolonial. Para ela, tomando como base palavras de Almeida (2017): um/a professor/a decolonial deve estar aberto a transgredir, além de se preocupar com abordagens e questões sobre desigualdade, poder, preconceito, raça, racismo, etnia sexo. Almeida traz uma gama de questões para que a gente possa pensar neste/a professor/a decolonial.

Imagem 5 - Palestra da Profa. Jordana Barros



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Ao final dessa mesa-redonda o participante e as participantes, dialogando com o público, responderam a algumas perguntas feitas via chat.

Imagem 6 - Mesa-redonda e seus participantes

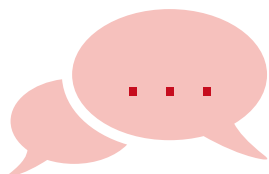


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

???

Gustavo Correia

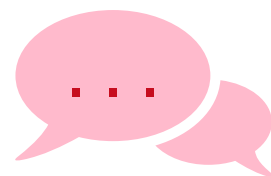
Qual ou quais são os maiores desafios que vocês encontram na promoção dessa educação, dessa pedagogia decolonial. Nós temos aqui três pessoas de áreas diversas, então, eu gostaria de compreender quais são os principais desafios que vocês encontram na promoção dessa educação decolonial?



Acássia Rosa

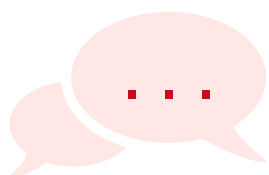
Em minha perspectiva os principais desafios atuais são institucionais e governamentais. Os alunos não apresentam resistência, de uma maneira geral, com um bom diálogo é possível, eles acabam se vendo na sala de aula. Então, eles buscam participar. Mas a gente tem essa questão institucional que, às vezes, é esbarrada, então, rotula a educação como ideológica, que de fato é, toda educação é ideológica. Querem inculcar o Escola Sem Partido Então, eu acho que a principal barreira hoje é institucional.

Eu reitero a fala da professora quando ela disse que os alunos não são resistentes, muito pelo contrário, os meus alunos eles são proativos, eles gostam desse tipo de tema, e assim eu tenho uma situação de sala de aula que não comporta essa fala de que “o aluno não quer, o aluno é desinteressado” [...] As amarras institucionais... eu acho que é o que mais faz a gente frear, né? Também a própria instituição, assim a própria construção escola, às vezes, sabe?



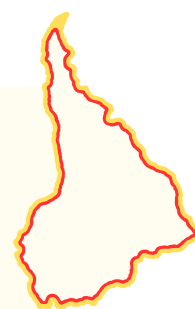
Jordana Barros

Eu concordo com as meninas, também tenho essa perspectiva que o espaço institucional, muitas vezes, é a nossa maior barreira. Eu venho percebendo, como eu trabalho em duas esferas, tanto a pública quanto a privada, nós vemos também os discursos que permeiam as famílias, principalmente aquelas que são tradicionais, eles também influenciam em nosso trabalho na sala de aula.



Rusanil Júnior

Em consonância com o exposto pelo e pelas palestrantes, depreendemos que é preciso dispor de escolhas pedagógicas que possibilitem um modelo de educação transgressor, movediço e antiopressor, nos moldes do que propõe a Linguística Aplicada e os estudos que concernem a Decolonialidade, para tal, é necessário que se disponha de políticas públicas educacionais que atuem em consonância com este projeto de educação e de sociedade.





6.1.4 Encerramento

Por fim, a professora Flávia Colen Meniconi fez a palestra de encerramento cujo título é “Letramento crítico e decolonialidade no ensino de Língua Espanhola: vivências, desafios e perspectivas”.

A profa Flávia inicia sua palestra com o seguinte questionamento: O que justifica o trabalho com Letramento Crítico e Decolonialidade no Ensino de Línguas? Para ela os problemas que justificam o trabalho com a supracitada temática consiste na subalternização das minorias como mulheres, homossexuais, negros, gordofobia. Ou seja, tudo aquilo que foge ao que a sociedade colonial determinou como padrão e que respinga em nós atualmente.



“Todos estes problemas justificam este tipo de trabalho na educação. Visto que, a educação é a principal instância formadora de consciências. Para conseguirmos diminuir este problema, eu acho difícil afirmar que um dia vai acabar, nós precisamos trabalhar no âmbito da educação com a formação crítica, reflexiva e transformadora. Para isto eu defendo a união destas duas perspectivas teóricas: o letramento crítico e a decolonialidade”.

Flávia Colen (2022)

Colóquio de professoras/es de línguas adicionais do IFAL

Quais são os nossos reais desafios no ensino de línguas adicionais?

Para a profa Flávia, mesmo em um contexto em que novas teorias surgem e trabalham no sentido de tentar uma transformação nos contextos formativos e educacionais. Vemos que o ensino de línguas adicionais ainda está respaldado na gramática e no vocabulário. Comumente vemos exercícios focados na gramática. [...] é um ensino que não contribui para a formação crítica, reflexiva e discursiva do estudante porque trata a língua de uma forma descon-

Imagem 7 - Palestra da Profa. Flávia Colen



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

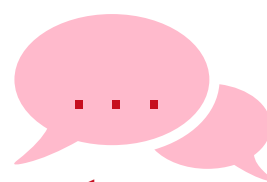
Como foi feito durante a mesa-redonda, ao final da palestra os/as participantes puderam participar de um debate com a palestrante. Compartilhamos aqui uma pergunta feita pela participante Dóris Matos:



Dóris Matos

Flávia, qual o principal ponto de intersecção que você vislumbra entre os letramentos críticos e a decolonialidade?

Eu acredito que ambas, essas perspectivas teóricas tanto letramento crítico quanto a decolonialidade, caminham em direção a uma transformação, ambas propõem essa transformação: a transformação do ser, a transformação dos nossos comportamentos, a transformação dos nossos pensamentos, da forma como a gente age. Ambas perspectivas teóricas eu acredito que tenham esse ponto comum: vislumbram uma formação em busca de uma transformação. Eu não consigo pensar em prática de letramento crítico de forma isolada e ver a decolonialidade como uma perspectiva teórica à parte, porque elas nos fazem questionar essas práticas engessadas, nos fazem questionar as injustiças, o preconceito e alguns tantos problemas que existem na sociedade. Então, acredito que as duas perspectivas teóricas se unem.



Flávia Colen

Falas como a da professora Flávia Colen Meniconi nos fazem refletir acerca do quão é importante compreender a língua(gem) como um produto da coletividade materializada a partir da enunciação, além de desenvolver novas práxis pautadas em sanar os infortúnios herdados a partir de uma matriz colonial de poder.

Mais do que nunca: sulear é preciso!



6.1.5 Certificados

Todas/os aquelas/es que participaram e contribuíram para o evento tiveram o direito de receber um certificado: o suporte técnico realizado pela jornalista do Ifal - Acássia Delié, os/as palestrantes, os organizadores do evento e também os/as participantes da pesquisa e ouvintes. Compartilhamos a seguir o modelo de certificado que foi utilizado e confeccionado a partir da plataforma Canva.



Figura 4 - Modelo de certificado

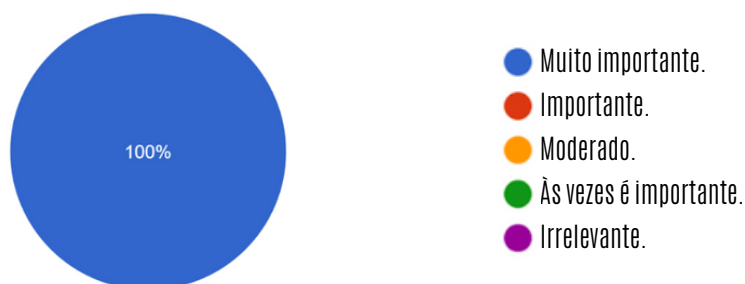


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

6.2 Questionários de avaliação do Colóquio

A fim de obter dados significativos acerca do evento que temos descrito desde o início deste Portfólio confeccionamos, via Google Forms, um questionário de avaliação para os dois dias de evento. Compartilhamos, a seguir, os resultados:

Gráfico 2 - Avaliação sobre a temática e o conteúdo do Colóquio

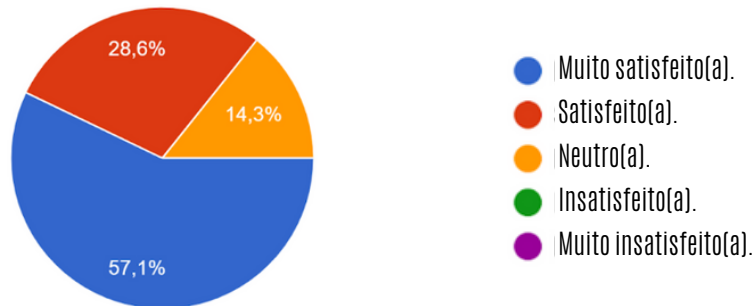


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

O gráfico apresentado representa a importância de desenvolver eventos formativos com esta temática para o público investigado. De igual maneira, as pessoas participantes entram em consenso ao afirmar, de forma unânime, que o conteúdo abordado tem fundamental importância.

O gráfico a seguir (Gráfico 3) expressa as opiniões acerca da duração do Colóquio. Ressaltamos que este ocorreu em dois dias, totalizando 10 horas.

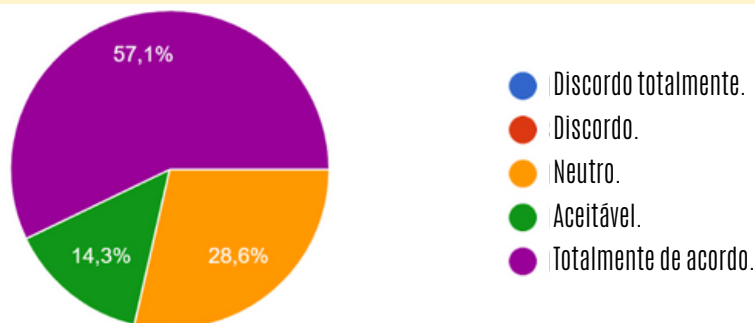
Gráfico 3 - Avaliação sobre a duração do Colóquio



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como o Colóquio foi realizado de maneira remota, pensamos ser pertinente questionar às participantes acerca disto, conforme verifica-se na sequência (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Nível de concordância com a realização do Colóquio on-line



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Não apresentamos através de gráficos aqui neste material (constam na dissertação), mas também foi perguntado às pessoas participantes do evento e que fizeram parte da sua avaliação sobre a sua satisfação em relação às datas e ao horário em que ocorreu.

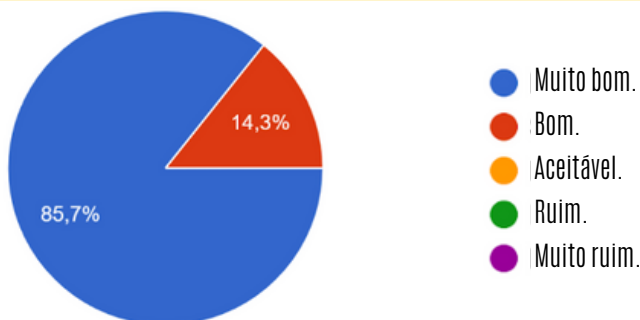
Acreditamos que pelo fato das participantes da pesquisa trabalharem em *campi* diversos do Ifal e, portanto, terem horários de trabalhos diferentes, o que impossibilitou atender a todas, obteve-se algum nível de insatisfação. É por esta razão que disponibilizamos a gravação do evento em uma plataforma de vídeos por tempo indeterminado, para que aquelas/es que não puderam acompanhar ao vivo pudessem ter acesso a este momento de formação continuada.

Sobre as datas 14,3% das respondentes informaram que discordavam totalmente das escolhas feitas pela organização e, do mesmo modo, 14,3% apontaram discordar, somando assim quase 30% de insatisfação em relação a esse tópico da pesquisa. A respeito do horário do Colóquio, foram 14,3% de insatisfação (ninguém informou ter ficado muito insatisfeito(a)).

A forma de divulgação do evento também foi avaliada de modo positivo, com 85,7% das avaliadoras apontando ter sido muito boa e 14,3% boa (Gráfico consta na dissertação).

A avaliação geral do evento foi bastante positiva, como se observa a seguir (Gráfico 5):

Gráfico 5 - Avaliação do Colóquio como um todo



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

As participantes também responderam a perguntas abertas, conforme pode-se verificar a seguir. Sobre a questão 1 “Para você, qual a utilidade de discutir sobre decolonialidade em sala de aula, em especial, no ensino de Língua Espanhola? (diga isso com suas palavras). As participantes afirmaram que se trata de “um resgate da criticidade na escola, visando uma transformação social. Discutir decolonialidade em sala de aula é importante para contribuir de forma crítica, com uma visão humanista.” Além disso, é “extremamente importante, principalmente pelo momento político o qual estamos vivendo nos dias atuais. Pensar na decolonialidade em aula é preparar para que o futuro seja feito de maneira diferente de como eu fui preparada quando fui estudante do ensino médio e da graduação.” Para outra participante: “Precisamos nos localizar no nosso espaço geográfico-histórico-social e partir para uma educação libertadora sem a presença hegemônica da Espanha.” Uma delas acredita que “a decolonialidade além de nos ajudar a refletir sobre a formação cidadã dos nossos alunos ela também nos ajuda, enquanto professores, a tomar consciência da colonização e da perpetuação dos preconceitos vindos da colonização da América Latina.”

Pensar a respeito das bases pelas quais se postula todo o conhecimento exige romper com os limites impostos pela modernidade e pelo neoliberalismo. Denunciar as diversas formas de colonialidade, bem como seus efeitos passados e atuais sobre os corpos subalternizados é uma ferramenta de fundamental importância e pode ser utilizada pelos femininos por movimentos emancipatórios e pelos saberes que são desprezados na academia. (CORDIVIOLA, 2020).

É neste e a partir deste argumento que cremos ser indissociáveis os aspectos que dizem respeito às teorias decoloniais e aos estudos da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, queremos, com isto, afirmar que a partir

das discussões presentes na dissertação, que gerou algumas publicações e também este Produto Educacional, que nos resulta difícil pensar na EPT desagregada às pedagogias decoloniais, visto que, seus objetivos por vezes se complementam.

Tal pensamento encontra validação, além dos estudos de ambas as áreas, nas respostas das participantes da pesquisa que quando são questionadas acerca da decolonialidade na EPT afirmam categoricamente a importância de reforçar um olhar para o Sul com o objetivo de fomentar uma formação omnilateral.

6.3 Como ter acesso ao Colóquio



Basta escanear os QR Codes ou acessar através dos links abaixo.



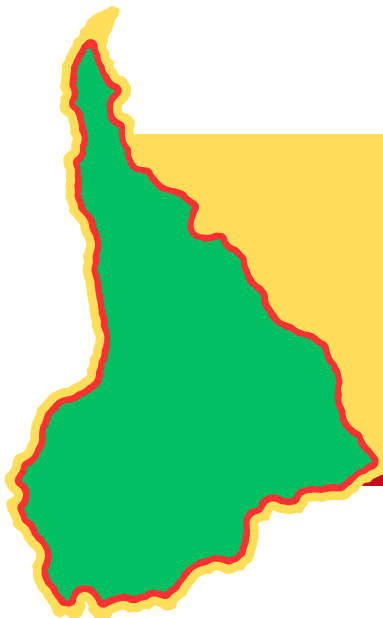
Link de acesso para o primeiro dia do Colóquio

<https://www.youtube.com/watch?v=bRvo7pp4UKM>



Link de acesso para o segundo dia do Colóquio

<https://www.youtube.com/watch?v=PxTGaKLXquo>



7

ADÁGIO PARA NÃO CONCLUIR

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos 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? Parece-nos uma pergunta retórica, mas é relevante destacar que nos ligamos à segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (RAMOS, 2007, p. 2).

Não há como reelaborar a prática docente com o objetivo de propiciar uma educação decolonial no ensino do espanhol como língua adicional sem perpassar pelas questões que envolvem o racismo, sem inserir as vozes amefricanas no contexto de discussão, sem tratar sobre a violência que sofrem aqueles/as que por viverem sua sexualidade (e assumir um gênero) de forma diversa daquela que a sociedade impõe sofrem na pele os malefícios da colonialidade.

É necessário vislumbrar uma educação que evidencie a luta dos povos que são menosprezados/subalternizados simplesmente por sua existência: pela classe social, escolaridade, sexualidade, gênero, raça, etnia etc. Faz-se imprescindível a construção de um conhecimento do Sul e para o Sul e quando falamos de Sul não estamos nos referindo à região Sul do país e, sim, a um “Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (MATOS; SILVA JÚNIOR, 2019, p.103). Para, com efeito, construir um pensamento-outro expresso a partir da diferença colonial em que seja possível criticar a subalternização dos conhecimentos invisibilizados levando essa perspectiva ao lado educacional a fim de que possa contribuir para o respeito à diversidade, às idiosincrasias, e ao combate aos preconceitos em seus múltiplos aspectos de aparição e de concepção.

Em síntese, depreende-se que devemos compreender o papel que o ensino de línguas exerce: o de estabelecer relações que rompam com os padrões eurocêntricos com o propósito de, especialmente, propiciar libertação e, a partir disso, ajudar os/as outros/as a se libertarem de um sistema cujas colonialidades, a partir de concepções históricas, ainda continuam, lamentavelmente, ganhando relevo. Tal apontamento vai ao encontro do que aconselham Santos, Souza e Fernandes (2021) nesse sentido.

A guisa de conclusão, esperamos que este Produto Educacional, bem como a dissertação, sejam instrumentos que fomentem a reflexão acerca do tipo de educação e sociedade que vislumbramos, que os inspire e incentive à luta - não aquela luta armada ou uma guerra - mas, sim, uma luta por uma sociedade livre das amarras do capitalismo e do fantasma da díade colonialismo/colonialidade em busca de uma educação omnilateral, integral, suleada e decolonial de maneira indissociável, conforme citamos anteriormente.



REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Georfravia Montoza et al. **Portfolio: conceitos básicos e indicações para utilização**. Universidade Estadual de Londrina\Paraná-Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 33, pp. 137-145. jan./abr. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

BEZERRA, Selma Silva. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400901&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 jan. 2023.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área - Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. 2017.

CARVALHO, Janete; ROSEIRO, Steferson Zanoni; LOURENÇO, Suzany Goulart. A Fotografia Agenciando Linhas De Vida Nos Cotidianos Escolares. *Educação em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yjXJrTQBGP46MqM8g6FyKP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Gustavo Correia; SILVA, Marici Lopes. Saberes e práticas de Línguas Adicionais na Educação Profissional e Tecnológica com vistas a uma proposta crítico-reflexiva. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7, p. e8311729646-e8311729646, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29646>. Acesso em 10 jan. 2023.

CORDIVIOLA, Alfredo. Teorias decoloniais: um programa latino-americanista. In: MENDONÇA e SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. 1 ed - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 215 - 228.

DE SOUZA PAIN, Rodrigo. A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E PAULO FREIRE NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR. *REPECULT-*

Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura, v. 5, n. 8, p. 51-64, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/REPECULT/article/view/557>. Acesso em 17 mai. 2022.

DIAS, Alder de Sousa.; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e91/ 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41328>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração Curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 2, p. 214-231, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76639795003.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

GONÇALVES, Fabiane Nunes; PACHECO, Daniela Fernandes; DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz. Uso do portfólio como instrumento de avaliação na educação superior. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 209-221, 2018. Disponível em <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/371/159>. Acesso em 27 dez. 2022.

GUSMAN, Antônio Barioni. et al. **Portfólio: conceito e construção**. Instituto de Formação de Educadores. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2001. Disponível em: http://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf Acesso em 07 dez. 2022.

LANDULFO, Cristiane Lopes. Currículo e Decolonialidade. //: **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**/ Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa; Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. - 1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt#ModalDownloads>. Acesso em 31 jan. 2023

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **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.

MATOS. Dóris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 116 a 134, abr.-jun., 2020a.

_____. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA e SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. 1 ed - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020b, p. 93 - 116.

MATUS, Claudia. Los usos del afecto en el currículum escolar. **Educação em Revista**, v. 32, p. 111-130, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rw3xdGfB5jHtPCTP4zjDS6q/abstract/?lang=es>. Acesso em 10 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/ Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. rev. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 482p.

_____. Walter D. Desafios coloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), p. 12-32, 2017.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 07 jan. 2023.

_____, Walter D. 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.

MORAIS, Pâmela Samara Vicente. **O perigo de uma história única: colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais**. Monografia (Relações Internacionais) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/223134> Acesso em 08 dez. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85 - 108.

OCAÑA, Alexander Ortiz et al. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 118-147, 2021. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826>. Acesso em 14 mai. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma educação decolonial**. Nueva América, Buenos Aires, v,149,p 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 jan. 2023.

PASQUALLI, Roberta.; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PERTILE, Kimberly Victória. Colonialidade do ser e saber: geopolítica do conhecimento e análise do sistema ONU. **Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional**, v. 13, n. 25, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/104862>. Acesso em 07 jan. 2022.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Mimeo, 2008.

RIZZATTI et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral.; PEREIRA, Marcus Vinícius “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SANTOS, Gustavo Correia; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Decolonialidade(s) e ensino de espanhol como língua adicional: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica. **VIII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90417>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SOUSA, Maria do Carmo. Produtos educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação Básica no âmbito do NIPEM. **Anais do Encontro da rede de professores, pesquisadores e licenciandos de Física e de Matemática**, 2011. 2010. Disponível em: http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E3_Sousa_TA.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASSELAI, Maira Paupitz et al. **O portfólio como metodologia de ensino e aprendizagem: reflexões sobre suas potencialidades**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/27850/2/portfoliometodologiaensinoaprendizagem_produto.pdf. Acesso em 23 dez. 2022.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.utfpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em 07 jan. 2023

VIEIRA, Joedilia Leal Fernandes. **A curadoria de eventos culturais: um estudo de caso da Bienal Internacional de Dança do Ceará**. 2010. 141f. TCC (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Curso de Comunicação Social, Habilitação em Publicidade e Propaganda, Fortaleza (CE), 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26722>. Acesso em 10 jan. 2023.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> Acesso em 10 jan. 2023.

WATERMAN, M. A. Teaching portfólios for summative and peer evaluation. In: **AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION CONFERENCE ON ASSESSMENT FOR HIGHER EDUCATION**, 6, San Francisco, 1991. Paper presented.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 CONSIDERAÇÕES, QUE NÃO SE ENTENDAM COMO FINAIS

Como vimos a debater, 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 aos considerados “desvalidos da sorte”. Já no século XX, a formação visava, exclusivamente, à preparação de operários para o exercício profissional.

Com a criação dos Institutos Federais, em 2008, por meio da Lei n. 11.892/2008, um dos pilares se volta à melhoria na vida da população que vive em seu entorno e, até mesmo, promover uma educação de caráter emancipatório e libertador. Compreendemos, com isso, que ainda estamos distantes dessa formação omnilateral e libertadora, uma vez que concebemos que ela é germinal. No Brasil, sobretudo, pelo que se tem debatido, os danos do capitalismo parecem ser maiores que em outras partes do mundo, especialmente, quando essas partes não estão ligadas à América Latina e aos seus perversos processos de colonialização/colonialismo. Como propiciar uma formação omnilateral em um país em que crianças de 5 anos precisam trabalhar para prover seu próprio sustento ou complementar as suas rendas familiares?

Para essa indagação ainda não dispomos de resposta, se é que teremos-na 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 às do Brasil quanto às colonizações. No entanto, conforme nos aponta Marx(1983), esta formação omnilateral só será alcançada quando o proletariado for elevado à classe dominante, pois, a despeito de todos os entraves, esbarramos com a falta de interesse político em promover este 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 avessa a uma ideologia voltada à preparação para o mundo do trabalho, já que esta, embora esteja, em alguma medida, imbricada com os arranjos produtivos, mas 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, o que, por extensão, desemboca na qualidade socioeducacional da 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” 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 adicional. Nos Institutos Federais e em outros estabelecimentos de ensino, apesar do que prevê a BNCC, a Língua Espanhola ainda é ofertada.

É necessário, embora se tenha a necessária consciência de que, independentemente de existir uma legislação que regulamente a oferta de uma língua, isso não é suficiente para que se garantam políticas linguísticas que viabilizem o que foi expresso em textos reguladores (CASTELANO RODRIGUES, 2018), por meio dos quais se façam cumprir o que está disposto na Lei n. 9.394/1996 (LDB), cujo Art. 35, alínea 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 disponibilizados, 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.

Os dados desta pesquisa coadunam e justificam a necessidade do Produto Educacional ao qual se vincula este trabalho, visto que, faz-se necessário promover uma formação continuada em Pedagogia Decolonial com o objetivo de apresentar ou, ainda, aprimorar para aquelas que já tiveram contato com as teorias decoloniais, a fim de contestar epistemes pautadas na colonialidade e produzir conhecimentos-outras. Estes mesmos dados apontam que a prática docente das colaboradoras deste estudo se dá a partir de uma perspectiva mista, em outras palavras, em diversos momentos o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio das pedagogias decoloniais, em outros momentos não, ressaltamos que encontramos esta resposta, em caráter provisório, para aquilo que se tinha lançado como pergunta/problema de pesquisa. A resposta mais assertivamente dar-se-á na junção dos demais dados, que implicará triangulação entre os instrumentos. No entanto, o nosso papel aqui não é o de depreciar, subestimar e/ou, ainda, negar o trabalho das participantes. O objetivo é compreender as razões pelas quais este fenômeno acontece e, pelo que temos constatado, tal feito tem sido dado ainda pela timidez com que as discussões chegam às instituições formadoras de docentes de Língua

Espanhola.

Ademais, como já anunciamos, ainda de maneira introdutória, pode-se afirmar que tal fato se deve à formação inicial das docentes envolvidas neste processo de investigação-ação, que conta com um país cujo projeto educacional repousa sob uma égide colonial, mas que se precisam promover reflexões para que se revejam tais práticas pedagógicas no ensino de língua adicional, especialmente, no ensino de Língua Espanhola. Tal pensamento se reafirma ao retomar Matos (2020, p. 111), para quem: “ao entender a decolonialidade como um projeto, uma agenda e um modo de viver a vida, podemos levá-la ao âmbito educacional [...] como estratégia de resistência e reexistência.”.

No que concerne à decolonialidade, esta pode ser uma ferramenta utilizada para combater esse modelo de educação fabril vigente no Brasil. Uma educação que homogeneiza, que não leva em consideração a subjetividade dos/das estudantes: faz-se necessário, a partir de algumas poucas dessas proposituras, trazer à sala de aula os saberes dos povos indígenas (originários), afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses e ribeirinhos. É preciso discutir sobre homofobia, gordofobia, racismo, sexismo, transfobia e tantos outros tipos de intolerância de quaisquer ordens e espécimes, inclusive nas suas, lamentáveis, variações.

Portanto, faz-se necessária uma discussão promotora de uma formação omnilateral e decolonial no âmbito da formação docente. 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”.

Nas etapas posteriores à qualificação, com o curso da investigação, a partir do refinamento oriundo dos apontamentos da Banca, analisamos os objetivos lançados ao presente estudo, considerando a pergunta de pesquisa e as suas hipóteses; além de disponibilizar as variáveis, inclusive as intervenientes, que nos subsidiaram outros (novos) olhares para o objeto de estudo pretendido no âmbito pesquisado.

Pela natureza qualitativa de investigação, com o método da pesquisa-ação, intencionamos, como pré-anunciamos ao longo desta discussão, que as vozes desses/as docentes sejam ecoadas e proponham reflexões a respeito sobre o ensino de línguas adicionais e, em especial, o ensino de Língua Espanhola na modalidade Educação Profissional e Tecnológica, inclusive, por meio da disposição do Produto Educacional, o Colóquio, materializado em formato de Portfólio, que possa subsidiar outros/as docentes que vislumbrem refletir sobre os grilhões coloniais que ainda estão presentes em nossas posturas e práticas de

ensino na EPT e para além desta modalidade de ensino.

Portanto, nesse sentido, asseveramos, dadas as limitações dispostas nas categorias tratadas a partir do tratamento dos dados para discussão de nosso objeto, que o objetivo principal de nosso estudo foi atendido integralmente. Tal consideração se justifica na medida em que compreendemos que, embora tenha havido algumas ausências por parte das colaboradoras nos momentos destinados ao Colóquio, a promoção da discussão, por meio de um Evento, bem como a sua materialização via Portfólio, poderá possibilitar o acesso em tempos e espaços distinto no que concerne a processos formativos docentes decolonizados. Resignificar práticas e processos formativos docentes, inclusive, aqueles/as que muitos/as de nós naturalizamos na insistência de modelos idealizados, certamente, é uma das facetas e uma das possíveis contribuições de nosso estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Georfravia Montoza et al. Portfolio: conceitos básicos e indicações para utilização. Universidade Estadual de Londrina\Paraná-Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, pp. 137-145. jan./abr. 2006.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em 10 mai. 2022.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Fernanda; COIMBRA, Ludmila. Literatura e Formação de leitor@s literári@s na escola e para além dela. In: MENDONÇA e SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020b, p. 31 - 64.
- BESSEMER, Susan; TREFFINGER, Donald. **Analysis of creative products: review and synthesis**. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178. 1981.
- BEZERRA, Selma Silva. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte**, v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000400901&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 mai. 2022.
- BOTELHO, Gabriela Rodrigues; MATOS, Doris Cristina Vicente Da Silva. Perspectiva Afrogênica Decolonial nos itens de Língua Espanhola do Enem para jovens e adultos privados de liberdade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. Trab. linguist. apl., 2022 61(1), jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tMWkQPXhFqthdNN6CbqtMfr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em 13 nov. 2021.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.
- 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, Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012). **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html#:~:text=A%2

Opresente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20incorpora%2C%20sob,comunidade%20cient%C3%ADfica%20e%20ao%20Estado. Acesso em 25 fev. 2022

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 de nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

BURNIER, Suzana. A docência na Educação Profissional. **29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, MG. Disponível em: <http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 dez. 2021.

_____. Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica:construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 145-164.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1637>. Acesso em 12 fev. 2022

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 965-986, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 fev. 2023;

CAVALCANTE, Margarete Pereira. Reflexões sobre o sujeito coletivo em Antonio Gramsci. In: NASCIMENTO, Adriano; LEITE, Josimeire de Omena (Org.). In: **Gramsci em Perspectiva**. Maceió: Edufal, 2017.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233 - 252.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa.; SANTOS, Gustavo Correia; SILVA, Marici Lopes.. Knowledge and practices of Additional Languages in Professional and Technological Education with a view to a critical-reflective proposal. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. e8311729646, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29646. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29646>. Acesso em: 17 mai 2022.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; DOS SANTOS, Manuel Álvaro Soares. Linguística aplicada e produção de conhecimentos:(des) organizando o consenso epistemológico em vista de um paradigma rizomático e contra-hegemônico. **Verbum**. Cadernos de pós-graduação. ISSN 2316-3267, v. 9, n. 1, p. 339-360, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/44429>. Acesso em 03 jun. 2022

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Fichamento**: pesquisa-ação colaborativa. Maceió/AL. Set. 2019 (prelo).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M.(orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303> Acesso em 15 ago. 2021.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. O espanhol nas OCEM. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da “Lei do Espanhol”**. Belo Horizonte, 2016, p. 77-83.

DALLA CORTE, Anelise Copetti; LEMKE, Cibele Krause. Profissionalização e saberes docentes na perspectiva da formação de professores de Língua Espanhola. **Entrepalavras, [S.l.]**, v. 8, n. 3, p. 402-426, dez. 2018. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1279/556>. Acesso em 18 fev. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31279>.

DE SOUZA PAIN, Rodrigo. A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E PAULO FREIRE NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 5, n. 8, p. 51-64, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/REPECULT/article/view/557>. Acesso em 17 mai. 2022.

DIAS, Alder de Sousa.; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e91/ 1–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/41328>. Acesso em: 25 mai. 2022.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 297-316, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 abr 2022.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45 - 65.

_____. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2017, v. 17, n. 4, p. 599-617. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711426>. Acesso em 07 mar 2022.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do Saber. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes LANDULFO DE (orgS.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

FREIRE, Maximina M. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 241-261, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10755>. Acesso em 12 mai. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.]

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M.(orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57 - 82.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio. 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.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS; 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Robson Oliveira; BONFIM, Vinícius Silva. **Jornadas Bolivarianas. XII Edição**. Florianópolis, 2017. Disponível em <https://iela.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, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUSMAN, Antônio Barioni. et al. **Portfólio: conceito e construção**. Instituto de Formação de Educadores. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2001. Disponível em: http://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf Acesso em 07 set. 2021.

HAURADOU, Gladson Rosas; AMARAL, Maria Virgínia Borges. Sujeitos coletivos e vontade coletiva na Amazônia: uma aproximação do pensamento de Gramsci. **Brazilian Applied Science Review**, v. 2, n. 3, p. 1075-1086, 2018. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/487>. Acesso em 01 abr. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008, 134p.

INSTITUTO Federal de Alagoas (Ifal). **PDI 2019 - 2023**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/PDI-2019-2023.pdf>. Acesso em 07 mar 2022;

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; DE MIRANDA, Ana Karla Pereira. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/322554959.pdf>. Acesso em: 17 de nov de 2021.

JÚNIOR, Antônio Carlos Silva; DA SILVA MATOS, Doris Cristina Vicente. 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: 06 mai. 2022.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil, 21-48, 2014. Pelotas: Educat. Disponível em https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf . Acesso em: 17 nov. 2021.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, p. 54-66, 2008.

LOUREIRO, Camila Wolpato. **Paulo Freire, autor de práxis decolonial?**. Dissertação (Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - UFFS) Erechim. 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3939> Acesso em: 22 dez. 2021.

LOURENÇO, Edvaldo Sant'Ana. Omnilateralidade e a Formação Social Do Sujeito: Desafios E Perspectivas Laborais Para a Sociologia Da Educação. **Eventos Pedagógicos**. v. 9, n. 3, p. 1199 – 1217, 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3284>. Acesso: em 21 mar. 2022

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Tabula rasa**, n. 9, p. 73-102, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a06.pdf>. Acesso: em 07 fev. 2023

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555. 2014 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>. Acesso em 18 abr. 2022

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB**, Ano 1, nº. 1 Brasília: Universidade de Brasília. 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.

MAGALHÃES, Carlos Kildare Santos; SILVA, Fernando Antônio; CALDEIRA, Guilherme do Nascimento. Individuação e Massificação: O Homem-Massa Orteguiano em Contraposição ao Processo de Individuação Junguiano. **Educon**, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-9, set/2017. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2017/individuacao_e_massificacao_o_homemmassa_orteguiano_em_contraposi.pdf. Acesso em: 01 abr 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **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**. Volume I. São Paulo: Abril, Cultural, 1983.

MATOS. Dóris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 116 a 134, abr.-jun., 2020a.

_____. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA e SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020b, p. 93 - 116.

MATUS, Claudia. Los usos del afecto en el currículum escolar. **Educación em Revista**, v. 32, p. 111-130, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rw3xdGfB5jHtPCTP4zjDS6q/abstract/?lang=es>. Acesso em: 17 mai. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/ Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1. ed. rev. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 482p. MIGNOLO, Walter D. Desafios coloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 mai. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

MIGNOLO, Walter D. 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, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85 - 108

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85 - 108

MORAIS, Pâmela Samara Vicente. **O perigo de uma história única: colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais**. Monografia (Relações Internacionais) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2021 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/223134> Acesso em 02 dez. 2021.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1592>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4617>. Acesso em 07 fev. 2023.

MOTA NETO, João Colares. A concepção decolonial em Paulo Freire: da denúncia do colonialismo ao anúncio da libertação. In: MOTA NETO. **Por uma pedagogia decolonial na América-latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 147 - 321.

MOTA-NETO, João Colares. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**,(48), 3-13. 2018. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022

MOURA, Dante Henrique. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYtnwWvnGfdkztG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 mar 2022.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. 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.
_____. 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.

NETO, Silvio Beltramelli; MENACHO, Bianca Braga. A concepção de trabalho decente é suscetível à apropriação decolonial? Reflexões a partir das críticas ao conceito moderno de desenvolvimento. **Espaço Jurídico Journal of Law [EJLL]**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 405–430, 2021. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/27270>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas – São Paulo: Editora Alínea, 2016.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em 12 fev. 2023

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#>. Acesso em 12 fev. 2023

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2023.

OCAÑA, Alexander Ortiz et al. Rumo a uma pedagogia decolonial no/do Sul global. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 118-147, 2021. Disponível em

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826>. Acesso: em 14 mai. 2022

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr.2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 fev. 2022.

_____. **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.

_____. **O que é uma educação decolonial**. Nueva América, Buenos Aires, v,149,p 35-39, 2016.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços Linguísticos. Resistências e expansões**. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

PAVANELI, Keila Ferreira; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações– Diálogos Plurais**, v. 2, n. 1, p. 59-67, 2021. Disponível em:

<https://app.periodikos.com.br/article/10.4322/2675-4177.2021.006/pdf/dialogosplurais-2-1-59.pdf> Acesso em 06 mai. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. da Moita Lopes. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67 - 84.

PERTILE, Kimberly Victória. Colonialidade do ser e saber: geopolítica do conhecimento e análise do sistema ONU. *Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional*, v. 13, n. 25, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/104862>. Acesso em 10 mai. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 ago. 2021.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H. TONELLI, J. R. A. ; SILVA, K. A. (org.) **Língua estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, p. 9-12. 2010.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Abierto**, v. 28, n. 1, p. 255-301, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/122/12262976015/12262976015.pdf>. Acesso em 07 fev. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Mimeo.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola. **Identidade!**, v. 22, n. 1, p. 42-56, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2985>. Acesso em 06 mai. 2022.

RIZZATTI, Ivanise *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 08 jul. 2021.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral.; PEREIRA, Marcus Vinícius “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 08 jul. 2021.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da “Lei do Espanhol”**. Belo Horizonte, 2016, p. 31-4

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. pp. 253-276.

SANT'ANA, LEMOS e SILVA. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Tecnia** | v.3 | n.1 | 2018, p. 66-87.

SANTOS, Ana Caroline da Silva.; SOUZA, Lidyane Maria Ferreira.; FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Colonialidade no ensino de língua espanhola: há caminhos para um ensino de língua espanhola decolonial? **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 108–129, 2021. Disponível em: <https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/212>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SANTOS, Deyvison Campos dos; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. **Desenvolvimento de sequência didática como produto educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas 2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/profept/dissertacoes/arquivos-das-dissertacoes-profept/deyvison-dissertacao-retificada-profept-pos-defesa-catalogado-1.pdf> Acesso em: 24 fev. 2023

SANTOS, Gustavo Correia; MENICONI, Flávia Colen. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: propostas e encaminhamentos para formação crítica. **Leitura**, n. 61, p. 115-136, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/5474>. Acesso em 14 jul. 2022.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas Desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a Crítica Feminista à Ciência. **Psicologia & Sociedade**. 2018, v. 30 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/#ModalArticles>. Acesso em 12 mai. 2022

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso. Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, 2009, p. 25-39. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/619/1/Da%20Escola%20de%20Aprendizes%20ao%20Instituto%20Federal%20de%20Sergipe%201909-2009.pdf> Acesso em 21 mar. 2022

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143 - 155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt> Acesso em 06 mai. 2022

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos.; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Lingüística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação lingüística em espanhol. **Revista**

Interdisciplinar Sulear, [S. l.], 2019. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 12 maio. 2022.

SOUSA, José Raul; SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em 24 mai. 2022

TANAJURA, Laudelino; BEZERRA, Ada. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015.

TANCREDI, Leticia di Maio. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. **Contexto Internacional**, a, v. 16, p. 12-19, 2016. Disponível em:
http://www.fundamentar.com/archivos/publicaciones/contexto_internacional/pdf/CI%2041/Tancredi.pdf. Acesso em 08 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, Salvador, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9382/6210>. Acesso em 01 mar 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 ago. 2021.

WALSH, Catherine. *Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> Acesso em 22 fev. 2022

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL PARA DOCENTES (PRÉ-COLÓQUIO)

Este Questionário compõe a pesquisa: “DECOLONIALIDADE E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, sob responsabilidade do pesquisador Gustavo Correia dos Santos e orientação do prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal).

Assim, pedimos gentilmente que responda a este Questionário a fim de que nos sirva como um dos instrumentos de coleta de dados. Asseguramos que a sua identidade será preservada para fins éticos em todo o processo investigativo. Esclarecemos que, em quaisquer momentos, você poderá recusar a continuidade de sua participação neste processo.

Pela colaboração, antecipadamente, agradecemos,

Gustavo Correia dos Santos – Mestrando (ProfEPT/Ifal)

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti – Orientador (ProfEPT/FAL)

1. DADOS PESSOAIS

a. Nome pelo qual gostaria de ser identificado/a na pesquisa:

b. Faixa etária: () 18 a 25 anos () 26 a 40 anos () 41 a 55 anos ()
acima de 55 anos

c. Sexo: ()M ()F () Outro () Não desejo responder

2. DADOS PROFISSIONAIS

a. Formação escolar/acadêmica: () nível superior () especialização () mestrado
() doutorado () não desejo responder

b. Tempo de trabalho na Instituição/Campus: () 0 a 3 anos () 4 a 8 anos () 9
a 14 anos () acima de 14 anos

3. DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

a. Na sua formação acadêmica, as teorias decoloniais foram contempladas em alguma disciplina/ abordagem?

() Sim

() Não

() Raramente

() Não desejo responder

b. Em sua prática docente, se abordadas, como são realizadas as discussões que envolvem aspectos ligados à Pedagogia Decolonial?

c. Quais são as suas concepções no que diz respeito à língua, à cultura e às identidades latino-americanas? De que forma você as aborda em sala de aula?

d. Você se sente preparada(o) para lidar com os/as estudantes sobre questões relativas à (de)colonialidade?

e. O pensamento decolonial é uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico. Nesse sentido:

- () Discordo totalmente
- () Discordo parcialmente
- () Não concordo, nem discordo
- () Concordo parcialmente
- () Concordo totalmente

f. É relevante promover uma formação decolonial para a/o estudante do Ensino Médio Integrado.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

g. Os materiais didáticos sempre trazem questões relacionadas à decolonialidade.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

h. É imprescindível discutir a presença/ausência da Pedagogia Decolonial nos livros didáticos e currículos oficiais no que concerne às diversidades étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas latino-americanas e as explicações sobre o porquê de isso acontecer.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

i. A educação decolonial é elemento capaz de auxiliar na transformação do padrão de relações de poder, saber e do ser.

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

j. A transdisciplinaridade é uma das maneiras pela qual se pode promover a decolonização da educação em Língua Espanhola

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

ANEXO A – TCLE (DOCENTES)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Decolonialidade e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica”, que será realizado no Instituto Federal de Alagoas. Recebi dos pesquisadores Gustavo Correia dos Santos e Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, responsáveis por sua execução, as seguintes informações do projeto de pesquisa com relação à minha participação, tais informações me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. O estudo se destina a analisar o fazer pedagógico de docentes do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Instituto Federal de Alagoas – Ifal no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional que promova uma educação integrada unitária, crítica e decolonial em que todos e todas tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 3). E quais os pressupostos, relativos ao ensino de Língua Espanhola, que esses/as docentes utilizam em sala de aula e de que forma o fazem?

2. A importância deste estudo é a de proporcionar uma educação integrada, politécnica, omnilateral e que, em suma, não forme exclusivamente para o mercado de trabalho (RAMOS, 2008; NOSELLA; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2009), além de combater as desigualdades sistêmicas em nosso país. É preciso ir além do que o currículo propõe e trazer esses temas para a escola para que se organize 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 tenha como tendência a homogeneização das vivências humanas.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: (i) vislumbra-se contribuir, a partir desta investigação, para a construção de uma sociedade que consiga reconhecer e visibilizar as diferenças entre os seres humanos, uma educação que emancipe, que valorize as subjetividades e não trate os discentes de maneira homogeneizada. (ii) espera-se que esta pesquisa possibilite uma aproximação entre as/os docentes do componente curricular Língua Espanhola, no âmbito do Ifal, no sentido de compartilhamento de práticas pedagógicas por meio de questionários, entrevistas e narrativas autobiográficas.

4. A coleta de dados começará em 03/2022 e terminará em 04/2022

5. A sua participação será da seguinte maneira: por meio de rodas de conversa, sob a orientação

do pesquisador, em que se discutirão questões relativas à temática proposta respondendo a questionários-perfis, entrevistas individuais e coletivas. Com a participação por meio de narrativas autobiográficas, avaliação do Produto Educacional (PE), neste caso o Colóquio, e respondendo ao questionário de avaliação do evento realizado.

6. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: por se tratar de uma pesquisa em que usar-se-ão questionários, entrevistas, narrativas autobiográficas, como instrumentos de coleta de dados é passível que exista constrangimento ou aborrecimento em responder aos questionários, desconforto ao se expor durante as entrevistas e narrativas autobiográficas. Além dos riscos de invasão de privacidade e o de perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados. Em que o primeiro poderá ser minimizado por meio da exclusão desses arquivos do armazenamento virtual, assim que for finalizada a coleta dos dados, e colocados em armazenamento local (HD, cartão de memória, pendrive). E o segundo evitando expor o/a participante à situações que o/a faça perder o autocontrole e se comprometendo a não divulgar pensamentos e sentimentos nunca revelados sem a permissão do participante, caso ocorra. A qualquer momento o colaborador poderá, a partir de seu pedido, ser desligado do estudo e o fato comunicado ao Conselho de Ética na Pesquisa para que se avalie a necessidade de adequação. Havendo quebra de sigilo, os dados com sigilo rompido no curso do estudo serão descartados. Na condição de pesquisadores responsáveis pela pesquisa, caso o participante venha a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não, resultante de sua participação na pesquisa, nos comprometemos a buscar a assistência que se faça necessária.

7. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: além da fundamentação científica acerca do tema, poder contribuir para uma formação omnilateral de docentes de Língua Espanhola baseada na associação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo a partir do Produto Educacional que se presta à oferta de um Colóquio, cuja participação dos professores de LE do Ifal dar-se-á de modo voluntário. No que diz respeito à decolonialidade, intenciona-se que o colóquio viabilize momentos de reflexão sobre suas práticas para todas/os as/os envolvidas/os no supracitado processo. E para aquelas/es que já promovem uma educação embasada na Pedagogia Decolonial para suas/seus estudantes que esta pesquisa possa acrescentar dados para este itinerário formativo.

8. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos

esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

9. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

10. As informações conseguidas por meio da sua participação não permitirão a identificação individual, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

11. O estudo não acarretará despesa alguma para você.

12. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no estudo “Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica” e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj. Benedito Bentes II

Complemento:

Cidade/CEP: Maceió/57084-649

Telefone: (82) 2126 - 623

Contato de urgência:

Sr(a). Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj. Benedito Bentes II

Complemento:

Cidade/CEP: Maceió/57084-649

Telefone: (82) 2126 – 623

Gustavo Correia dos Santos

Endereço: Rua Santa Lúcia, nº 136. Bairro de Fátima

Complemento:

Cidade/CEP: São Miguel dos Campos – AL/ 57245-103

Telefone: (82) 996275277

ATENÇÃO:

Maceió, de de .

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário,(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, depois de conhecer e entender os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada pelos pesquisadores Gustavo Correia dos Santos e Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, no trabalho “Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica”.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, produtos educacionais), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto no art. 5º, X, da Constituição Federal, este garante que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise por parte da equipe da pesquisa, apresentações em conferências acadêmicas, atividades educacionais e utilização como recurso didático audiovisual. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, seja ele televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade dos pesquisadores, devendo ser guardado por um período de 5 (cinco) anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos. Deste modo, declaro que tenho ciência, concordo e autorizo o uso nos termos acima descritos, da minha imagem e/ou som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

_____, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Pesquisador

**ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO – REITORIA DO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (Ifal)

CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)

Maceió, 21 de setembro de 2021

Senhor Magnifico Reitor Carlos Guedes de Lacerda

Reitor do Instituto Federal de Alagoas

Venho, por meio deste documento, solicitar seu consentimento para que, juntamente com o estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas (ProfEPT/Ifal), Gustavo Correia dos Santos, possamos realizar uma pesquisa intitulada “Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na educação profissional e tecnológica”, que tem como propósito investigar as práticas dos/das docentes do componente curricular Língua Espanhola, do Ifal, no que diz respeito à Pedagogia Decolonial e elaborar um produto educacional que auxilie o docente a promover uma educação decolonial no âmbito desta instituição junto ao corpo discente. Mediante esta anuência, será possível realizar a coleta de dados com a aplicação de questionários, entrevistas com aqueles/as que consentirem em participar da pesquisa, confirmando a participação pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Informamos que não haverá custos tampouco prejuízos para a instituição. Nesse sentido, contamos com a sua colaboração para o sucesso desta pesquisa autorizando o acesso dos pesquisadores à instituição e aos sujeitos dessa investigação (docentes do componente curricular Língua Espanhola), a fim de realizar os levantamentos necessários no escopo do projeto. Declaramos ainda que respeitaremos todas as orientações da gestão da unidade. A coleta de dados está prevista para ocorrer entre os meses de março e abril de 2022, conforme cronograma de execução disposto em nosso Projeto de Pesquisa.

Reiteramos que os dados terão finalidades exclusivamente acadêmicas e científicas,

bem como serão preservados a imagem e o anonimato daqueles/as que assim o manifestaram nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sob pena de ser encaminhada reclamação por conduta antiética, de acordo com a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

Agradecemos com antecedência seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Prof.Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal)
Orientador

Carlos Guedes de Lacerda
Reitor do Instituto Federal de Alagoas

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 466/12, DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS

GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS, sob a orientação e supervisão do Prof. Dr. RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pesquisadores do projeto intitulado intitulada “DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, gravação de áudio e vídeo, pesquisa bibliográfica e documental serão utilizados para subsidiar a organização de um colóquio como produto educacional a ser utilizado como recurso mobilizador de uma educação decolonial pelos/as docentes do componente curricular Língua Espanhola.

Declaramos, ainda, que, após a conclusão da pesquisa, o material físico ficará na posse do pesquisador (impressos preenchidos durante a pesquisa), com a finalidade de que se realize a tabulação de resultados, conclusões e produto educacional desenvolvido em formato de Portfólio. Em razão da sua natureza sigilosa, tais materiais ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período máximo de 5 (cinco) anos após o encerramento da pesquisa, de acordo com o Art. XI.2 (f) da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Maceió, xx de xxxxxxxx de 2022

GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS

RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

ANEXO E – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, Carlos Guedes de Lacerda, Reitor do Instituto Federal de Alagoas, venho por meio deste informar que esta instituição possui infraestrutura adequada para a realização da pesquisa intitulada “DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, a ser realizada pelo pesquisador GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal).

Carlos Guedes de Lacerda
Reitor do Instituto Federal de Alagoas

ANEXO F – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Carlos Guedes de Lacerda, Reitor do Instituto Federal de Alagoas, venho, por meio deste, informar a V. S^a. que autorizo o pesquisador GUSTAVO CORREIA DOS SANTOS, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, a desenvolver a pesquisa intitulada “DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal). Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do projeto de pesquisa.

Carlos Guedes de Lacerda
Reitor do Instituto Federal de Alagoas.

ANEXO G – TERMO DE COMPROMISSO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Nós, Gustavo Correia dos Santos e Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Orientador), que realizaremos a pesquisa intitulada: “DECOLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, declaramos que:

- Estamos cientes e assumimos o compromisso de cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e realizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidos no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos no final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do pesquisador Gustavo Correia dos Santos; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, observando o período máximo para a guarda de 5 (cinco) anos após o encerramento da pesquisa, de acordo com o Art. XI.2 (f) da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Maceió, 00 de xxxxx de 2022

ANEXO H - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) – PROFEPT

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT

Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

IMPACTO	
	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
X	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.
IMPACTO - DEMANDA	
X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)
IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA	
	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	
	Local
	Regional
	Nacional
X	Internacional
INOVAÇÃO	
X	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente
COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)	
X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
APLICABILIDADE	

	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
X	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
ESTÁGIO DA TECNOLOGIA	
	Piloto/protótipo
	Em teste
X	Finalizado/implantado
	Não se aplica
ACESSO	
	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
X	PE com acesso público e gratuito.
X	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU REPLICABILIDADE DO PPT

O PE foi validado pela Banca Examinadora como de abrangência internacional, haja vista que o canal do YouTube, acesso inicial por meio do qual o PE está disponível, pode configurar abrangência internacional; além do seu posterior acesso via Repositório EduCapes; ademais, o PE suscita replicabilidade em outros contextos educacionais, para além da Rede Federal de Ensino, especialmente, na formação de professores/as de Língua Espanhola em esferas municipais e estaduais.

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PPT

O PE foi considerado de alto teor inovador tendo em conta o ineditismo com que propõe as abordagens ligadas ao tema “decolonialidade e ensino de Língua Espanhola”, por meio da elaboração de um Colóquio de professoras/es de Língua Espanhola e materializado, com acesso livre e gratuito, tratando de cada uma das etapas percorridas no curso formativo da pesquisa, por meio de um Portfólio.

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca:	Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal)
Membro interno ProfEPT/IA:	André Suêlto Tavares de Lima (ProfEPT/Ifal)
Membro externo:	Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima (Uneal)
Outro membro (opcional):	Flávia Colen Meniconi (PPGL/Ufal)
Data da defesa:	10/04/2023

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>