



(DE)COLONIALIDADES E ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gustavo Correia dos Santos ¹
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti ²

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa, em desenvolvimento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal) e tem tido como objetivo principal analisar como se dão as práticas das docentes de Língua Espanhola no Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Para isso, temos verificado como se apresentam as questões relacionadas às línguas, culturas e identidades latino-americanas em um contexto natural e real: a sala de aula. O estudo investigativo é de natureza qualitativa e seu referencial teórico está ancorado nos estudos que concernem à pesquisa-ação colaborativa e às diferentes modalidades de pesquisa-ação, cujos instrumentos metodológicos são: i) aplicação de questionários, ii) realização de entrevistas, iii) produção de narrativas autobiográficas. Os resultados, ainda que preliminares, apontam que a prática docente das colaboradoras deste estudo em curso se dá a partir de uma perspectiva mista, isto é, em diversos momentos, o processo de ensino-aprendizagem emerge por meio das pedagogias decoloniais; enquanto que em outros momentos isso não ocorre. Ressaltamos esta resposta, que se coaduna com a pergunta/problema lançada/o à realização da pesquisa. O objetivo, especialmente, 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. Almeja-se, com os resultados da investigação, 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 de um Produto Educacional (PE) que se presta à oferta de um colóquio, evento científico, no qual a participação das professoras de Língua Espanhola do Ifal tem se dado de modo voluntário.

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

INTRODUÇÃO

Preliminarmente, é fundamental esclarecer que este artigo é resultante de estudos provenientes de uma dissertação de mestrado, que ainda está em curso. O estudo tem o objetivo de investigar o fazer pedagógico de docentes do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas –

¹Mestrando do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Alagoas – ProfEPT/Ifal, *Campus* Benedito Bentes. Professor de Língua Espanhola no *Campus* Santana do Ipanema, do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, gustavo.correia@ifal.edu.br;

² Professor orientador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/Ifal, *Campus* Benedito Bentes. Professor e pesquisador do *Campus* Maceió. Doutor e Pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal, ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br.

Ifal, na consideração dos seguintes aspectos: 1. O ensino-aprendizagem de uma língua adicional (elegemos o termo língua adicional, e não língua estrangeira ou segunda língua, pelo fato de que tal 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 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. 03).

Nesse viés, a palavra trabalho é concebida 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-nos?

Com a finalidade propiciar uma formação integrada e omnilateral que vislumbre o combate às desigualdades estruturais de ordens diversas, assumiu-se o interesse em realizar o a investigação na qual se insere este trabalho. Assim, 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, o processo de colonização fez com que a sociedade brasileira passasse 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 gnoses já existentes, entretanto, diferencia-se de formas de conhecimento que se autointitularam como universais e únicas. Dessa 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. Destarte, a decolonialidade se presta à produção de gnoses-outras, cujo objetivo é responder aos anseios dos subalternizados pela colonialidade; é produzir teorias-outras e próprias que levem em consideração o contexto local; é insubordinar-se contra epistemologias imperiais (QUEIROZ, 2020).

Nessa perspectiva, Cavalcanti e Santos (2022, p. 366) afirmam que a decolonialidade:

[...]pode ser uma ferramenta utilizada para combater esse modelo de educação fabril vigente no Brasil. Uma educação que homogeneíza, que não leva em consideração a subjetividade dos/das estudantes: faz-se necessário, a partir de algumas poucas dessas proposituras, trazer à sala de aula os saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, camponeses e ribeirinhos. É preciso discutir sobre homofobia, gordofobia, racismo, sexismo, transfobia e tantos outros tipos de intolerância. É urgente uma formação omnilateral e decolonial.

Para o referencial teórico, além das teorias que tratam sobre os Estudos Decoloniais, Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT), traremos à baila os contributos da Linguística Aplicada, corrente de estudos linguísticos, de base funcionalista, que tem em seu bojo a análise dos fenômenos nos entornos 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; SILVA, 2022, p. 02).

Logo, vale ressaltar que, nós, os autores, filiamo-nos à Linguística Aplicada (doravante LA) em sua vertente transgressiva, antiopressora, radical e movediça. Posteriormente, pelo fato de compreendermos a língua(gem) como adicional em vez de estrangeira. 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.

É essa a perspectiva de ensino de Língua Espanhola que buscamos impulsionar: uma formação que permita aos/às estudantes problematizar e questionar essa 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.

O presente artigo, nesse sentido, está estruturado nos seguintes tópicos de discussão, a saber: Introdução, Metodologia, Referencial Teórico, Resultados e Discussão, além das Considerações Finais e das Referências.

No tópico seguinte, intitulado metodologia, o nosso objetivo é apresentar e situar o/a leitor/a acerca dos aspectos que dizem respeito à tipologia de pesquisa empregada nesta investigação, aos procedimentos metodológicos que guiaram-na; aos instrumentos e à forma de acesso aos dados (coleta de dados). Além de tratar sobre o lócus da pesquisa, os/as colaboradores/as da investigação, os critérios de inclusão e exclusão e das técnicas (procedimentos), que servirão como aporte para a elaboração da dissertação e do Produto Educacional, que se propõem a serem tratados sucintamente neste artigo. 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 a que nos filiamos, neste caso, o ProfEPT/Ifal.

METODOLOGIA

Este empreendimento investigativo 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.

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.”

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de que “a combinação deste tipo de dados pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004, p. 04). 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; SILVEIRA, 2009, p.31).

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 *apud* CAVALCANTI, 2019, p.06).

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 (MOITA LOPES, 2006).

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 inter, multi e transdisciplinares e contra-hegemônicas.

No que vincula-se ao contexto, *locus* e participantes da pesquisa, é de referir que o contexto da pesquisa é 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 de Alagoas, além da Reitoria, localizada em Maceió, capital dessa Unidade Federativa.

Os/as interlocutores/as da pesquisa são os/as docentes (cerca de 15) de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Ifal, cuja prática pedagógica tem subsidiado 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[...]

Para alcançar os objetivos, alguns instrumentos de coleta estão sendo utilizados, a saber: análise documental, questionários-perfis, planos de aula, entrevistas individuais e coletivas, narrativas autobiográficas, 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. Posteriormente, os dados da pesquisa serão compilados, de modo material, por meio do gênero acadêmico Portfólio, em que estejam 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 representem as falas dos/as participantes nesse momento; ademais, as impressões advindas dos momentos interativos – entre participantes e pesquisador – também comporão a elaboração do material a ser submetido para validação, por parte de Banca Examinadora, em específico, a apresentação do Produto Educacional, no momento da defesa pública.

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA REDE FEDERAL DE ENSINO – EPT

É primordial que inauguremos este tópico de discussão 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 grau³. 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 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.”

Em referência às indagações expressas anteriormente, Frigotto (2012) nos aponta um caminho pelo qual deve passar 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,

³ 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.



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 Educação Básica (FRIGOTTO, 2012, p. 72 -75).

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.

Portanto, 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.

Cavalcanti e Correia (2022), no que lhes diz respeito, ressaltam 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. Assim sendo, é imprescindível inaugurar o próximo tópico, já que neste trataremos dos referenciais a respeito das (de)colonialidades.

PROCESSOS ENVOLVENTES SOBRE COLONIALISMO E (DE)COLONIALIDADES

O objetivo, nesta parte da discussão, é o de fazer apontamentos e reflexões acerca das heranças sociais 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 tal processo perseveram e existem na/pela colonialidade.

Com esse intuito, pretendemos ainda apresentar, sem ter a pretensão de encerrar a discussão, alguns aspectos decoloniais e suleada.

Colonialismo e (de)colonialidade: heranças sociohistóricas e discursivas.

O que conhecemos atualmente como Modernidade trata sobre a hierarquização de corpos, saberes e sentidos, as universidades brasileiras trazem como exemplo três dimensões de colonialidade: do ser, do saber e do poder (MORAIS, 2021, p. 13).

Segundo Mignolo (2017, p. 02), “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desenvolvimento da modernidade e da 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, emerge 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).

Dessa forma, o colonialismo tem um espaço anterior à colonialidade. Ora, o colonialismo, de acordo com Maldonado-Torres (2007), nasce a partir do processo histórico intitulado “descobrimento da América”, portanto, é possível identificar seu início (século XVI) e seu fim (XIX). A colonialidade, por sua vez, resiste até os dias atuais. É como se esta respirasse e emergisse a partir de resquícios advindos do colonialismo. Conforme assevera Matos (2020b, p. 95-96),

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.

A tese básica, apontada por Mignolo (2017), é a de que a “Modernidade”, cujo berço é o território europeu, por essa e outras razões que Modernidade e Colonialidade são indissociáveis, dado que aquela não existe sem esta (MIGNOLO, 2017, p. 02).

A matriz colonial de poder é constituída, pelo que Grosfoguel (2008) intitula, por alguns nós que se relacionam intrinsecamente 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. Ademais, tratar das imposições acerca do conceito “mulher”

com o objetivo de reestruturar as relações de gênero e apontar o que é tido como “normal”. Assim, 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 pansexualidade, assexualidade e tantos outros desdobramentos).

Isto posto, compreende-se que a homofobia é uma criação do colonialismo que persiste até os dias atuais, tratando as sexualidades e de gêneros exclusivamente binários e de perspectiva colonizadora, logo, homogeneizadora.

A partir das reflexões dos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, surge a necessidade de visibilizasse as histórias e as 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.

Em nossa concepção, decolonizar é questionar a colonialidade do ser, do saber e do poder, bem como buscando construir uma nova práxis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa ainda são parciais. Ainda assim, os dados obtidos a partir das respostas contidas num dos instrumentos, que é o questionário-perfil, apontam para a indispensabilidade da promoção de uma Formação Decolonial de docentes e discentes a partir do Produto Educacional que estamos em processo de desenvolvimento. No que diz respeito ao questionário-perfil, este foi respondido por 14 colaboradoras dos diversos *campi* do Ifal, lócus de nossa ação investigativo-colaborativa. A aplicação desse questionário foi feita de maneira remota, considerando a diversidade de *campi* e que ainda estamos atravessados pelo período de medidas de combate à Covid 19. A análise dos dados foi feita com base nas categorias de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), dividindo-se em 3 fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, fizemos uma leitura flutuante do questionário a fim de delimitar o *corpus* utilizando as regras de homogeneidade e pertinência. A regra da homogeneidade, por meio da qual estabelece que a seleção dos documentos permita comparar entre si os resultados

individuais; e a pertinência cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise.

Posteriormente, exploramos o material e categorizamos os dados. Por fim, fizemos o tratamento dos dados brutos para que estes passassem a ser significativos e válidos. A partir disso, pudemos inferir e promover discussões mais acuradas, que serão apresentadas em escritos posteriores a este.

CONSIDERAÇÕES , QUE NÃO SE TENHAM COMO FINAIS

Os dados preliminares da pesquisa coadunam e justificam a necessidade do Produto Educacional ao qual se vincula a dissertação que deu origem a este artigo, visto que, faz-se necessária a promoção de uma formação continuada em Pedagogia Decolonial com o objetivo de apresentar ou, ainda, aprimorar discussões àquelas que já tiveram contato com as teorias decoloniais, a fim de contestar epistemes pautadas na colonialidade e produzir conhecimentos-outros. Esses mesmos dados apontam que a prática docente das colaboradoras deste estudo em curso 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 nem tanto. Portanto, ressaltamos que encontramos essa 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 colaboradoras do estudo, mas o de refletir sobre tais práticas e, por extensão, processos de ensino-aprendizagem autodeclarados pelas colaboradoras. Com isso, propomos, ainda, compreender as razões pelas quais esse fenômeno acontece e, pelo que temos constatado, a partir, inclusive de nossa prática empírica, e analisar as ações, em grande monta, pontuais com tais discussões chegam às instituições formadoras de docentes de Língua Espanhola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Fichamento de obra. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008, 134p. Mimeo.



CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa.; SANTOS², Gustavo Correia dos. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 350–370, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p350-370. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16525>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Gustavo Correia dos; SILVA, Marici Lopes da. 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: 26 nov. 2022.

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.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma Indisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2017, v. 17, n. 4, pp. 599-617. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398201711426>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

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. 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.

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: 20 nov. 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**, p. 21-48, 2014. Pelotas: Educat. Disponível em https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf . Acesso em: 20 nov. 2022.



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

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.

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 08 nov. 2022.

_____, **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

_____, 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**. 2006. São Paulo: Editora Parábola, 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: 28 nov. 2022.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas – São Paulo: Editora Alínea, 2016.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2006. São Paulo: Parábola, p. 67-84)

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: 28 nov. 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**. 2008. Mimeo.

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: 28 nov. 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: 28 nov. 2022.

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.