

PRODUTO EDUCACIONAL - PORTFÓLIO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



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



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

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.

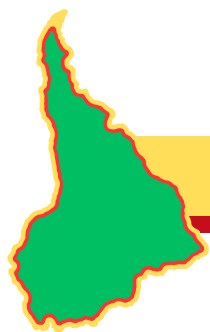
51 f. : il.

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

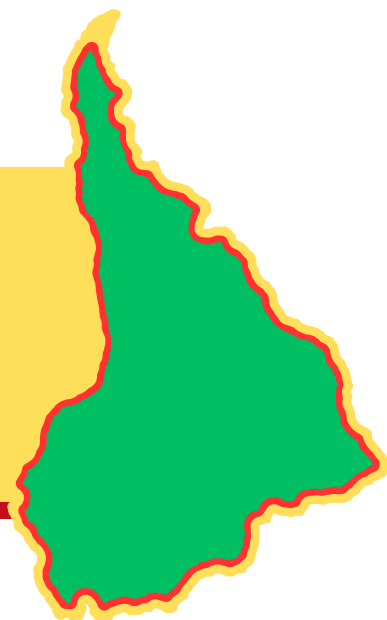
Gustavo Correia dos Santos

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.

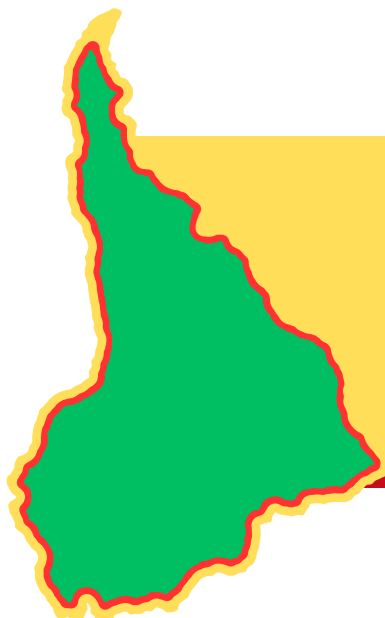


1.3 Objetivo e público-alvo

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, praxis 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 reflexibilidade 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.

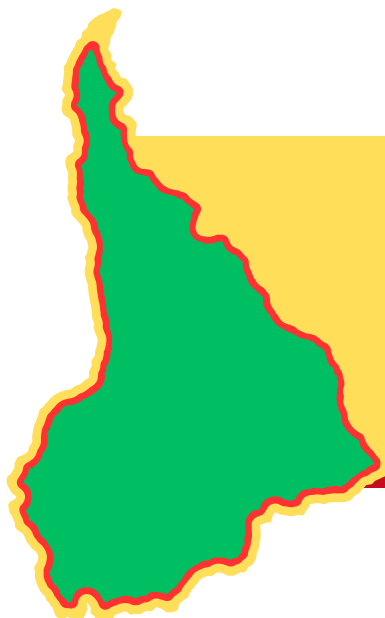


<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n33/v17n33a08.pdf>

<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 Strevia (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 locus 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 inexiste 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"

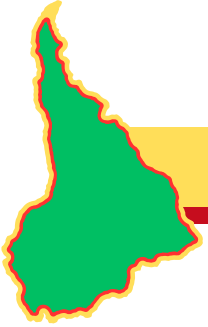
Mikhail Bakhtin (1999)

"[...] 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.

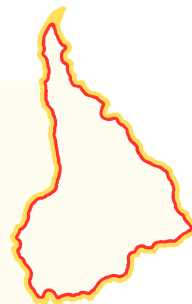


"Pensar a partir das diferenças coloniais requer considerar as perspectivas epistemológicas e as subjetividades subalternizadas e excluídas; é ter interesse por outras produções, em outras palavras, com produções "outras", do conhecimento e que têm como meta um projeto diferente de poder social com uma 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.

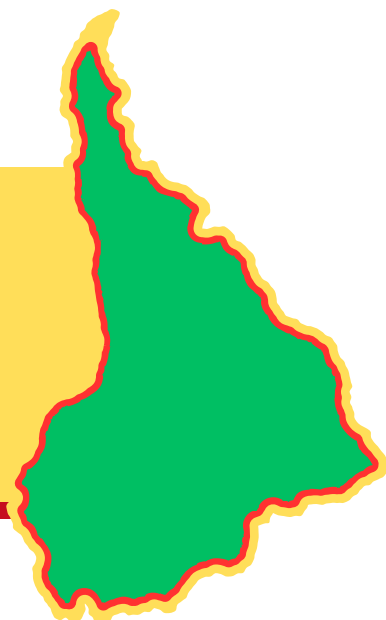


<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29646>

<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-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).



Paulo Freire ★ 1921 † 1997

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.

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.



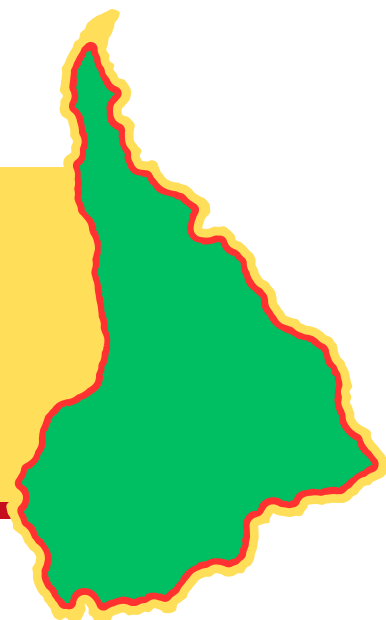
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29646>.

<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).



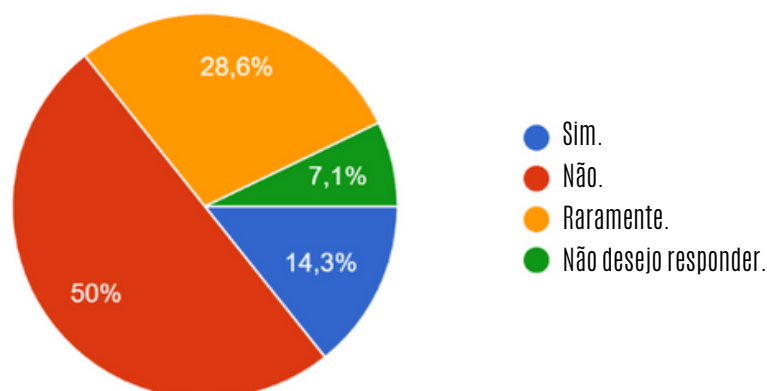
“[...]reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade ou em qualquer outro lugar”.

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 perpassando 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!

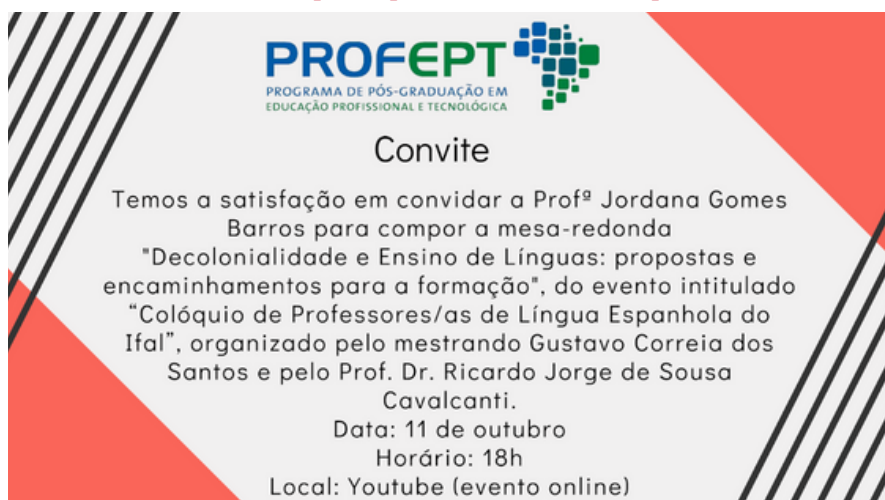
O Colóquio de Professores/as de Língua Espanhola do Ifal foi um evento que ocorreu nos dias 10 e 11 de outubro de 2022, foi organizado pelo discente do ProfEPT/Ifal e docente da mesma instituição Gustavo Correia dos Santos e por seu orientador, o prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. Primeiramente, foi enviado para as docentes participantes da pesquisa um Formulário de Disponibilidade de Participação em que questionamos acerca da melhor data 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 Delê.

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



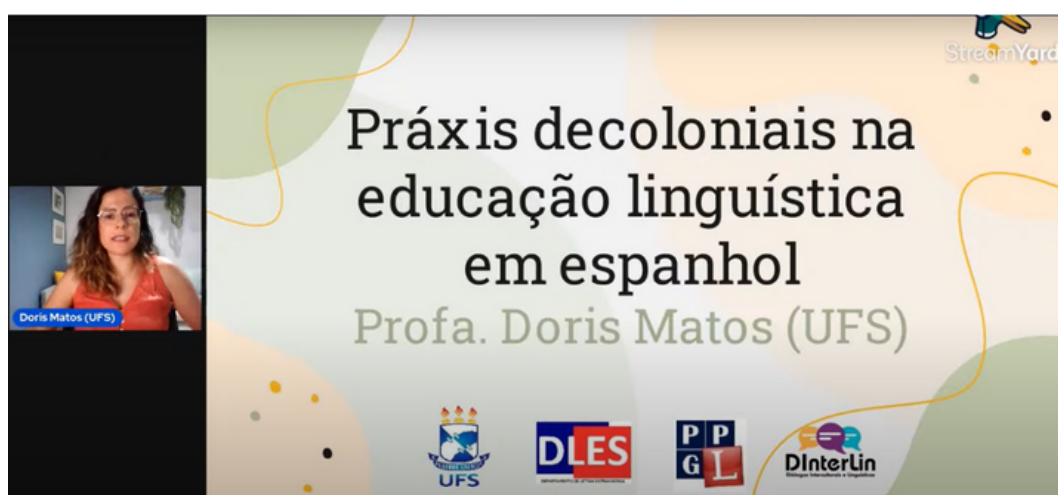
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

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 Cistema-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”.

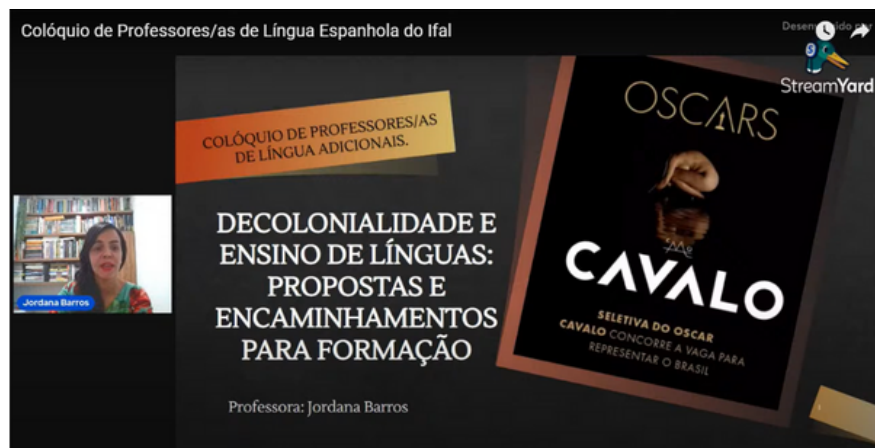
É com este sentimento que anunciamos a próxima apresentação.

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

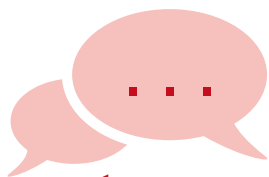


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

???

Gustavo Correia

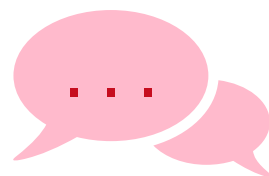
Qual ou quais são os maiores desafios que vocês encontram na promoção dessa educação, dessa pedagogia decolonial. Nós temos aqui três pessoas de áreas diversas, então, eu gostaria de compreender quais são os principais desafios que vocês encontram na promoção dessa educação decolonial?



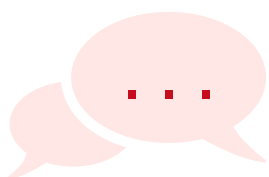
Acássia Rosa

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 incutir 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?



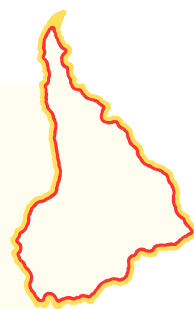
Jordana Barros



Rusanil Júnior

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.

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”.

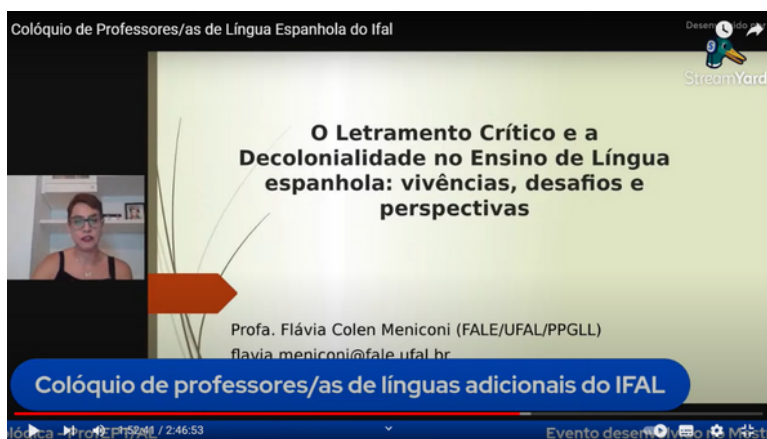
Flávia Colen (2022)

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

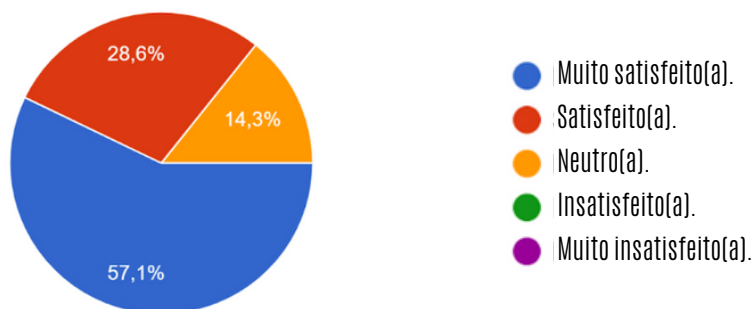


Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

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.

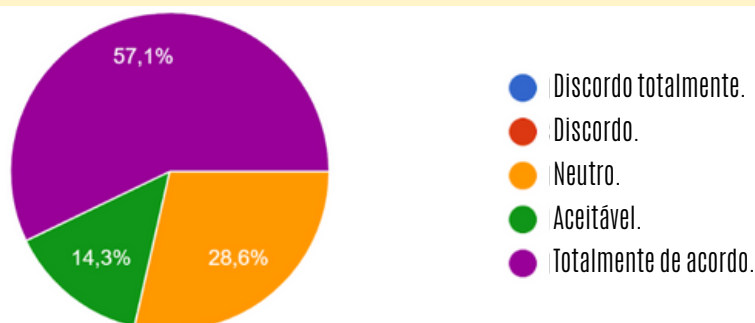
Gráfico 3 - Avaliação sobre a duração do Colóquio



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.

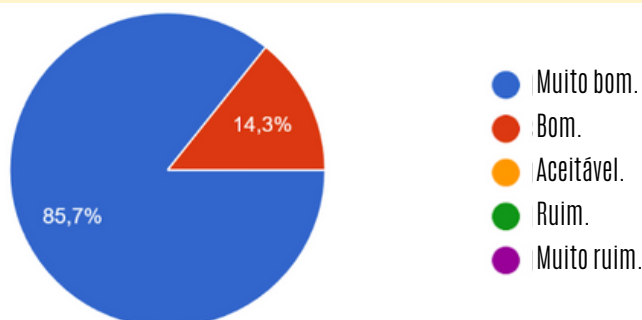
Acreditamos que pelo fato das participantes da pesquisa trabalharem em *campi* diversos do Ifal e, portanto, terem horários de trabalhos diferentes, o que impossibilitou atender a todas, obteve-se algum nível de insatisfação. É por esta razão que disponibilizamos a gravação do evento em uma plataforma 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 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 eurocêtricos 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.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/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.tc.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.

SÃ-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.ufpr.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.