

POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: A COLONIALIDADE DO PODER, SER E SABER COMO EMPECILHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Towards a critical applied linguistics: the coloniality of power, being and knowledge as obstacles to teacher training



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras - Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 31/03/2025
 Aprovação do trabalho: 01/07/2025
 Publicação do trabalho: 16/11/2025

Wazeyi Eduardo Tove Tando  
wazeyi.tando92@gmail.com
 Universidade Federal do Paraná (UFPR)

COMO CITAR

TANDO, Wazeyi. POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA: A COLONIALIDADE DO PODER, SER E SABER COMO EMPECILHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE. *Revista Letras Escreve*. v. 16, n. 1, p. 122-126. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/1246>.

Resumo

Este estudo teórico-reflexivo, desenvolvido sob perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), analisa como as colonialidades do poder, ser e saber se configuram como empecilhos estruturais na formação docente. Utilizando a metodologia qualitativa e revisão bibliográfica, a pesquisa investigou: Como a LAC pode impactar a formação de professores de línguas (gem)? De que modo a pedagogia decolonial influencia a formação crítica docente? Para tanto, fundamentou-se teoricamente em Pennycook (2001), Moita Lopes (2006) e nos estudos decoloniais do Grupo Latino-Americano Modernidade/Colonialidade, desde Quijano (2005), Mignolo (2004, 2008), Walsh (2005, 2009), Maldonado-Torres (2007, 2018). Como resultado, evidencia-se que a LAC oferece uma perspectiva crítico-reflexiva que transcende análises técnicas e linguísticas, enquanto a pedagogia decolonial se apresenta como projeto político-filosófico capaz de desvelar mecanismos coloniais na formação docente, permitindo o reconhecimento de diversidades epistêmicas e a resignificação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica; colonialidade do poder, ser e saber; pedagogia decolonial; formação de professores/as.

Abstract

This theoretical-reflective study, developed from the perspective of Critical Applied Linguistics (CAL), analyzes how the colonialities of power, being, and knowledge are configured as structural obstacles in teacher training. Using qualitative methodology and bibliographic review, the research investigated: How can CAL impact the training of language teachers? How does decolonial pedagogy influence critical teacher training? To this end, it was theoretically grounded in Pennycook (2001), Moita Lopes (2006), and in the decolonial studies of the Latin American Modernity/Coloniality Group, from Quijano (2005), Mignolo (2004, 2008), Walsh (2005, 2009), and Maldonado-Torres (2007, 2018). As a result, it becomes evident that Critical Applied Linguistics (CAL) offers a critical-reflective perspective that transcends technical and linguistic analyses, while decolonial pedagogy presents itself as a political-philosophical project capable of unveiling colonial mechanisms in teacher training, allowing for the recognition of epistemic diversities and the re-signification of pedagogical practices.

Key words: Critical Applied Linguistics; coloniality of power, being and knowing; decolonial pedagogy; teacher training.

Considerações iniciais

Este estudo examinou as contribuições da Linguística Aplicada Crítica para práticas decoloniais na formação docente. E investigou como este campo emergente desenvolvido inicialmente pelo linguista australiano Alastair Pennycook (2001), pode transformar as abordagens tradicionais da formação de professores línguas ao incorporar perspectivas que questionam as estruturas coloniais de poder, ser e saber. Importa salientar que o foco deste estudo não se centralizou apenas a/ na formação de professores de línguas em si, mas também a formação crítica de professores que pode ser pensada nas múltiplas áreas do saber, de modo a entender como ela é atravessada pelas colonialidades.

A Linguística Aplicada Crítica, doravante (LAC), amplia os debates da Linguística Aplicada tradicional ao centralizar questões de raça, sexualidade e marginalização social, oferecendo ferramentas analíticas que, quando articuladas com pedagogias decoloniais, podem ressignificar práticas formativas ainda marcadas por epistemologias eurocêntricas.

A transformação da formação de professores de línguas exige uma mudança fundamental da Linguística Aplicada tradicional para abordagens que centralizam as vozes marginalizadas e desafiem as estruturas de poder existentes. Essa reorganização crítica, exemplificada na Linguística Aplicada Crítica (LAC), oferece uma estrutura para a compreensão de como as pedagogias decoloniais podem remodelar a formação de professores. Assim, assegura-se que à medida que se vai formando uma classe docente crítica que se atenta a reflexão sobre os problemas sociais, a LAC ganhará espaço acadêmico. Esta conexão entre formação crítica e ação pedagógica, assim como demonstra Silvestre (2017), revela que [...] não há como desvincular a formação da ação docente [...] (p.80), uma integração fundamental para ampliar a ação crítico-reflexiva na formação de professores de línguas.

Esta perspectiva crítica exige que Linguística Aplicada (LA) transcenda debates puramente linguísticos para abordar atravessamentos identitários de classe, raça e gênero (Moita Lopes, 2006), caracterizando-se como um campo “indisciplinar” e “mestiço” que atravessa fronteiras e corpos; bem como contesta o caráter ideológico vigente nas práticas sociodiscursivas.

Essa convergência entre crítica teórica e transformação pedagógica revela uma lacuna crucial, no entanto, embora a LAC, ofereça ferramentas para questionar estruturas de poder, a sua aplicação na formação docente permanece subaproveitada. Deste modo, duas questões centrais emergem para orientar esta investigação: Como a Linguística Aplicada Crítica pode impactar a formação docente, sobretudo, a de professores de línguas? E como a pedagogia decolonial pode incluir essa formação crítica? Estas inquietações são fundamentais porque a formação docente atual ainda reproduz epistemologias coloniais que limitam o potencial transformador da educação linguística.

Assim, para examinar esta intersecção entre LAC e formação docente, este estudo articula duas lentes teóricas complementares: primeiro, a crítica decolonial ao poder /ser / saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 2007, 2018; Santos, 2007, 2010), e segundo, as pedagogias decoloniais aplicadas à formação docente (Walsh, 2009, 2013; Oliveira et al., 2010).

No primeiro momento deste estudo, desenvolvido sob perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), abordou-se sobre o surgimento deste novo campo de pesquisa dialogando com o precursor Pennycook (2001), seus imperativos teóricos e seu posicionamento crítico frente às abordagens tradicionais de linguagem. Buscou-se compreender como essa perspectiva teórica se

constituiu como prática político-epistemológica capaz de desvelar e questionar estruturas de poder nos processos de ensino-aprendizagem. Em seguida, aprofundou-se a discussão sobre a LAC e sua relação com a formação docente, objetivando analisar criticamente como as colonialidades do poder, ser e saber se configuram como empecilhos estruturais na formação de professores. Neste percurso, problematizou-se a necessidade de uma abordagem que transcenda aspectos meramente técnicos, revelando os mecanismos de silenciamento e subalternização presentes nos processos formativos.

O terceiro momento da pesquisa dedicou-se ao pensamento decolonial, apresentando seus fundamentos teóricos e principais interlocutores do Grupo Modernidade / Colonialidade. Buscou-se compreender como essas perspectivas teóricas podem oferecer ferramentas analíticas para desvelar as estruturas coloniais que permeiam a educação. Na quarta etapa, falou-se da pedagogia decolonial, explorando sua importância como estratégia de enfrentamento às colonialidades e seu potencial transformador na formação de professores. E na quinta parte, analisou-se de maneira detalhada sobre o conceito de colonialidade em suas múltiplas dimensões, desde poder, ser e saber, a fim de revelar os mecanismos sutis de perpetuação de hierarquias epistêmicas e sociais que obstaculizam uma formação docente crítica, plural e emancipatória.

1 Linguística Aplicada Crítica e a formação de professores de línguas

A formação contemporânea de professores de línguas enfrenta um imperativo crítico para transcender abordagens técnicas instrumentais para desenvolver consciência política sobre práticas educativas. Essa transformação torna-se urgente diante das múltiplas desigualdades sociais, culturais, políticas, econômicas e linguísticas que permeiam contextos educacionais e exigem docentes capazes de análise crítica e ação transformadora. E a Linguística Aplicada Crítica (LAC) emerge como resposta teórico-metodológica a este desafio, oferecendo ferramentas analíticas que problematizam práticas pedagógicas tradicionais e revelam as dimensões políticas inerentes ao ensino de línguas.

Assim, essa abordagem crítica redefine fundamentalmente o papel docente, exigindo que professores assumam simultaneamente funções de educadores e investigadores críticos de suas próprias práticas. Diferentemente de modelos tradicionais focados para o desenvolvimento de habilidades técnicas, a LAC propõe, como demonstra Pennycook (2001), uma prática reflexiva que questiona representações colonizadora de linguagem, discurso e pedagogia. Essa dupla responsabilidade ensinar e problematizar descrita por Gomes (2025) constitui o núcleo da formação docente crítica ao promover a consciência crítica sobre como práticas linguísticas moldam identidades e relações de poder.

Assim sendo, três perspectivas teóricas convergem para fundamentar uma abordagem crítica na formação de professores de línguas. Primeiro, a Linguística Crítica de Rajagopalan (2003, 2007), que revela o caráter político inerente à linguagem, demonstrando que toda prática linguística é simultaneamente uma prática de poder. Segundo a Linguística Indisciplinar de Moita Lopes (2006) que propõe uma transgressão de fronteiras disciplinares para abordar questões de identidade e marginalização social. E por último, a Linguística Transgressiva de Pennycook (2001, 2006, 2010, 2012, 1998) oferece ferramentas para questionar discursos dominantes e transformar práticas pedagógicas.

Esta convergência teórica permite assim, reconceitualizar a sala de aula como espaço de reflexão crítica onde os futuros docentes desenvolvem consciência política sobre o ensino de línguas.

A reconceptualização da sala de aula como espaço de diálogo e debate crítico exige que os docentes compreendam a linguagem como prática social situada, e não como sistema abstrato. Esse viés, conforme Martins et al (2015), transforma o ambiente educativo em laboratório de reflexão onde discursos dominantes são questionados e identidades são negociadas através de práticas pedagógicas críticas. Por outro lado, essa abordagem fundamenta-se no reconhecimento de que a linguagem opera em contextos reais de sala de aulas, interações cotidianas, encontros cotidianos, onde o poder materializa-se através de práticas discursivas específicas (Pennycook, 2010). Consequentemente, a formação docente deve capacitar professores para identificar e problematizar essas dinâmicas de poder, desenvolvendo pedagogias que revelam como práticas linguísticas cotidianas reproduzem ou contestam estruturas dominantes.

Por sua vez, a não compreensão da linguagem como prática social revela a exclusão de abordagens formais que protegem a formação de professores de línguas à identificação de elementos gramaticais. A crítica docente deve transcender perspectivas tecnicistas para abordar duas dimensões fundamentais frequentemente negligenciadas: o caráter político da linguagem, conforme aponta Rajagopalan (2003), e sua função de poder. E, entretanto, Kilomba (2019) articula precisamente esta intersecção ao argumentar que “a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (p.14).

Esse caminho, por outro lado, exige que os docentes desenvolvam competências para identificar como práticas linguísticas cotidianas em sala de aula podem tanto marginalizar quanto empoderar estudantes, especialmente, aqueles de grupos historicamente subalternizados como a comunidade LGBTQIAPN+.

A superação dessas limitações formais demanda uma reorganização epistemológica que articule crítica decolonial e análise cultural. E Muniz (2016) contribui para essa reformulação ao propor uma Linguística Aplicada Crítica que abre “[...] uma possibilidade de língua para além do sistema” (p.770), transcendendo abordagens estruturais para examinar como colonialidades operam através de práticas linguísticas. Esse pensamento alinhado a perspectiva decolonial da linguagem converge com a análise cultural de Hall (2016), que define a linguagem como [...] um dos meios através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura” (p.18), assim, juntas essas contribuições fundamentam uma abordagem formativa que capacita docentes a distinguir como representações culturais e estruturas coloniais se materializam em práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

Destaca-se que, essa convergência teórica estabelece um princípio fundamental para a formação docente crítica. O reconhecimento de que toda prática linguística é simultaneamente uma prática política exige posicionamento ético consciente. A articulação entre a LAC de Pennycook e a Linguística Crítica de Rajagopalan aponta que os professores não podem e nem devem mais se posicionar como neutros diante de discursos dominantes; porém devem desenvolver competências que identificam e contestam essas relações. E Rajagopalan (2007) afirma que:

[..] consciência crítica começa quando se dá conta

do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (Rajagopalan, 2007, p.16).

E, conseqüentemente, a formação de professores de línguas deve capacitar docentes para assumir responsabilidades ético-políticas, desenvolvendo pedagogias que não apenas ensinem a língua, mas que transformem consciências e contestem os discursos legitimadores. À vista disso, a materialização da consciência crítico-política na prática docente cotidiana exige que professores se atentem a identificação de abordagens de opressão que atravessam as realidades de seus estudantes. Essa aproximação transformadora, conforme (Oliveira, 2013; Hooks, 2013), fundamenta-se em processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivas que transgridem práticas pedagógicas tradicionais.

Tal transgressão, na visão de Pennycook (2006), materializa-se na capacidade de “opor, resistir e cruzar os limites “opressores da dominação pela raça, gênero e classe” (p.75), transformando a sala de aula em espaço de constatação e produção de conhecimentos contra-hegemônicos. E, essa pedagogia transgressiva, por outro lado, demanda que a classe docente abandone modelos autoritários para desenvolver práticas que promovam a autonomia estudantil, reconhecendo que a produção de novos conhecimentos emerge precisamente da interação entre experiências vividas e análise crítica das estruturas de poder que as moldam.

Esta pedagogia transgressiva embasa-se no reconhecimento de que assuntos são múltiplos e constituídos por via de diferentes discursos e abordagens formativas que consideram uma complexidade identitária em contextos marcados por diferenças sociais, culturais e políticas (Pennycook, 1998). A Linguística Aplicada Crítica responde a este intrincamento ao diagnosticar como relações de poder operam através da linguagem, nomeadamente, em relação a grupos ideologicamente minoritários, conforme asseguram Xavier (2018) e Cavalcanti (1998). A visão crítica sobre a linguagem funciona para manter e transformar estruturas de poder social, e “[...] a conscientização é o primeiro passo para emancipação (Fairclough, 2001, p. 196, apud Pennycook, 1998, p.43). Como resultado, a formação docente deve preparar professores que entendem que a língua (gem) transcende a sua função comunicativa para atuar como mecanismo de construção identitária mútua, onde práticas linguísticas cotidianas moldam tanto a percepção de si quanto a percepção do outro. (Bonfim, 2021). Esse entendimento muda radicalmente o papel docente, exigindo conhecimento para descobrir como diálogos linguísticos dentro da sala de aula podem reproduzir ou mesmo reprimir posições sociais.

1.1 Pensamento decolonial “Pedagogia decolonial”

A transformação da formação docente através de perspectivas decoloniais exige compreender como o pensamento decolonial contesta epistemologias hegemônicas e abre espaços para saberes subalternizados. Esse pensamento, conforme demonstra Ballestrin (2013), materializa-se no que Mignolo (2003) denominou como 'pensamento fronteiroço' [...] que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita” (2003, p.52).

Essa contestação epistemológica torna-se fundamental para (re) pensar práticas formativas que historicamente reproduzem lógicas coloniais na educação linguística.

Essa luta epistemológica se materializa por meio de estratégias que transcendem a mera resistência para promover construção ativa de alternativas. A decolonialidade, como articula Maldonado-Torres (2018), constitui uma luta multidimensional contra efeitos simbólicos, materiais e epistêmicos da colonialidade. Mais que transformação, esta perspectiva exige [...] construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira, et.,2010, p.25). Para a formação docente, isto significa desenvolver competências que, sobretudo, permitem averiguar como práticas pedagógicas cotidianas podem reproduzir práticas coloniais, no entanto, para evitar isso, capacita-se professores que promovam epistemologias plurais em contextos educativos.

Ademais, essa abertura epistemológica revela-se crucial para a formação docente ao visibilizar saberes historicamente silenciados e subalternizados por processos coloniais. Como demonstra Mignolo (2008), ponderar a [...]colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento decolonial em marcha” (2008, p.249), estabelecendo bases para pedagogias que contestam hegemonias epistêmicas. Assim sendo, a formação docente certificada a esta perspectiva crítico-reflexiva deve capacitar professores, a fim de promover uma educação plural e diversificada, integrando epistemologias subalternizadas pela colonialidade do poder, ser e saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2008)

A compreensão da pedagogia decolonial como prática formativa exige examinar suas origens no movimento intelectual que contestou perspectivas civilizatórias eurocêntricas através de reflexões teórico-política-científico-ético-culturais. Como afirma Silva (2023), esta pedagogia surge da discussão que transcendem múltiplas dimensões para propor alternativas à matriz colonial dominante. Assim, essa genealogia intelectual mostra-se essencial para a formação docente porque estabelece bases epistemológicas para práticas pedagógicas que indagam hegemonias educativas, assim como visam promover a pluralidade de saber em contextos de ensino de línguas.

O Grupo Modernidade/Colonialidade oferece fundamentos teóricos essenciais para compreender como pedagogias decoloniais podem transformar a capacitação pedagógica. Esta configuração intelectual, conforme afirma Grosfoguel (2013), caracteriza-se pela sua heterogeneidade epistêmica. A essa diferença epistemológica da do grupo revela-se estratégica para a formação docente crítica. Ela evita dogmatismos teóricos e promove adaptabilidade contextual. A diversidade de perspectivas dentro da rede, em que cada intelectual desenvolve compreensões particularidades de colonialidade e decolonialidade; oferece aos docentes em formação um repertório flexível de ferramentas analíticas prescrites que poderiam, paradoxalmente, recolonizar práticas educativas.

A emergência do Grupo Modernidade/Colonialidade através de rupturas de saberes desembocada pelos intelectuais latino-americanos apresenta um modelo potente para compensar a formação docente em contextos pós-coloniais. A articulação intelectual, como confirma Ballestrin (2013), reuniu perspectivas interdisciplinares, como, por exemplo, o semiólogo Mignolo, o sociólogo Quijano, o filósofo Dussel etc., contestam a hegemonia epistêmica europeia que posiciona a Europa como 'grande centro de produção de saber'. Sendo assim, essa convergência permite refutar o cânone eurocêntrico que opera em práticas educativas diárias. Os efeitos da colonização identificados na América Latina, Ásia, e África, manifestam-se também em contextos educativos através de currículos, metodologias e epistemologias que marginalizam saberes locais.

A contestação da hegemonia epistêmica europeia por via do conceito de 'geopolítica do conhecimento' concede ferramentas analíticas para identificar como as colonialidades atuam em abordagens formativas. Mignolo (2004) desenvolve esta crítica ao demonstrar que o pensamento europeu está "localizado numa geo-política do conhecimento imperial epistêmico [...]" (2004, p.699), revelando como a produção de conhecimento está intrinsecamente vinculada às relações de poder. Este viés crítico torna-se essencial para a formação docente porque expõe como currículos, metodologias e saberes educativos reproduzem lógicas coloniais enquanto marginalizam outros conhecimentos.

A geopolítica colonial opera nos mecanismos específicos que desqualificam sistematicamente epistemologias não-europeias, estabelecendo regras epistêmicas que reproduzem relações de dominação. Conforme assegura Silva (2023), este processo colonizador impõe dessemelhança colonial epistêmica que desclassifica e desumaniza saberes não-europeus, enquanto hierarquiza conhecimentos hegemônicos. E Mignolo (2004) revela que esta operação se fundamenta na [...] colonialidade do poder. [...] trata-se da recusa e o repúdio de lógicas e racionalidades estranhas ou perigosas, de modo a sustentar o projeto ascendente da modernidade, através da colonialidade do poder [...] (2004, p. 681). Do ponto de vista educacional, isto significa que os professores devem desenvolver a consciência crítica sobre como suas abordagens pedagógicas podem inadvertidamente reproduzir estas histórias epistêmicas. Para isso, é necessário capacitar-se para propor diálogos que valorizem saberes locais.

Complementando a crítica de Mignolo ao pensamento moderno, Boaventura de Sousa Santos (2007) apresenta o conceito de 'pensamento abissal' para explicar os mecanismos pelos quais a modernidade ocidental opera. Para Santos, o pensamento moderno funciona através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: O visível "deste lado da linha" e o invisível "do outro lado da linha". Essa divisão abissal torna inexistente tudo aquilo que não se enquadra na lógica moderna ocidental, fazendo com que outros saberes, práticas e formas de conhecimento simplesmente desapareçam a realidade. Assim, o pensamento abissal revela como a colonialidade opera não somente através da dominação física, mas, precisamente, através da negação de saberes, tornando-se 'invisível' e 'irrelevante' como formas de conhecimento que não se alinham ao projeto colonial moderno.

Essa negação epistêmica descrita por Santos encontra eco na análise de Moita Lopes (2006) de como que os saberes oriundos da Europa destruíram outras maneiras de ser e de aprendizagem. Ou, ainda, conforme descreve o autor perpetuou um "conhecimento que não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sentimentos, seus projetos políticos e desejos" (Moita Lopes, 2006, p.87). De outro modo, introduziu-se um conhecimento desconectado das vivências cotidianas dos povos colonizados. Assim, o pensamento decolonial eleva-se como uma resposta teórica articulada que integra o pensamento fronteiro de Mignolo (2003), a crítica à colonialidade do poder/ser/saber de Quijano (2005), e a denúncia do pensamento abissal de Santos (2007).

Essa confluência teórica demonstra que o pensamento decolonial não é apenas uma crítica à modernidade, mas uma proposta epistemológica que busca civilizar e legitimar saberes subalternizados, questionando as bases iguais sobre as quais se construíram o conhecimento hegemônico colonial.

Em síntese, o pensamento decolonial se constitui como um campo teórico articulado onde as contribuições de Quijano, Mignolo e Santos se complementam dialeticamente. A colonialidade oferece

uma base histórico-cultural, o pensamento fronteiriço de Mignolo oferece uma perspectiva de resistência epistêmica, ao passo que o pensamento abissal de Santos revela os mecanismos de exclusão cognitiva. Para isso, essa convergência entre teóricos configura o pensamento decolonial não como mera crítica construtiva, mas como projeto reconstrutivo. É a partir dessa arquitetura teórica consolidada que se torna possível examinar suas implicações práticas no campo educacional, particularmente, através da pedagogia decolonial, cujo desenvolvimento será abordado posteriormente ao discutirmos sua relevância na formação docente.

Retomamos a heterogeneidade epistêmica que sustenta o grupo, tal como afirmamos em outro momento da pesquisa, mas, contudo, encontramos explicação desta diversidade sob o pensamento de Mota Neto (2016), que assegura que a interdisciplinaridade é uma das características centrais, permitindo que o pensamento decolonial se configure não como teoria disciplinar específica, porém como perspectiva epistemológica transversal capaz de questionar os fundamentos coloniais presentes em diferentes campos do conhecimento.

Assim, a base teórica exigida articulando colonialidade, pensamento fronteiriço e pensamento abissal, conforme descrita antes oferece essa ferramenta conceitual que transcendem fronteiras disciplinares, tornando possível sua aplicação em diversos contextos, incluindo o campo da educação através da pedagogia decolonial. A transformação do pensamento decolonial exige precisão conceitual, particularmente na distinção entre colonialismo, colonialidade e descolonização, conforme Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2018), assim, essa diferenciação não representa somente variações terminológicas, como também constitui o núcleo da crítica decolonial. Enquanto o colonialismo refere-se à dominação política direta, a colonialidade designa a continuação das estruturas de poder, ser e saber mesmo após o fim do domínio colonial formal, ao passo que a descolonização representa o momento histórico em que as nações colonizadas se insurgiram contra os povos colonizadores e alcançaram as suas independências políticas e econômicas, contudo, este último, segundo Maldonado-Torres (*idem*), não deve confundir-se a decolonialidade. Essa separação de conceito é fundamental para entender como o pensamento decolonial opera não apenas como crítica histórica, mas como ferramenta de análise das persistências coloniais contemporâneas.

Reforça-se que a diferença entre colonialismo e colonialidade, por exemplo, mostra-se crucial para o pensamento decolonial. Como asseguram Quijano (2005), Santos (2010, 2019) e Maldonado-Torres (2018), as independências políticas dos séculos XIX nos países latino-americanos e século XX nos países africanos não representaram o fim do colonialismo enquanto dominação política direta e muito menos se mostram capazes de eliminar a colonialidade como matriz de poder. Por sua vez, essa última permanece operando através da manutenção de posições epistêmicas, raciais e culturais, que continuam moldando as relações sociais modernas. Deste modo, o pensamento decolonial emerge precisamente para identificar e indagar essas colonialidades que escapam à análise da política tradicional.

Essa dessemelhança de noção encontra sua formulação mais precisa em Maldonado-Torres (2007), que estabelece uma distinção analítica fundamental para o pensamento decolonial. Segundo o autor, enquanto o colonialismo destrói a relação política e econômica, em que a soberania de um povo se encontra sob domínio de outra nação, a colonialidade refere-se ao padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo, embora não esteja limitado a uma relação formal de poder entre duas

nações, porém ela se relaciona a partir da forma como o trabalho, o saber, a autoridade e as relações intersubjetivas se organizam por via do capitalismo e na premissa de raça.

As consequências dessa distinção conceitual, sobretudo, como a colonialidade do poder, ser e saber opera concretamente nas sociedades modernas, especialmente, na formação de professores, será demonstrado no próximo tópico, onde examinaremos os mecanismos específicos através das quais essas estruturas coloniais se perpetuam.

2 A colonialidade do poder, ser e saber e os impasses na formação docente

A colonialidade enquanto conceito foi introduzido pela primeira vez pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, membro do Grupo Latino-Americano Modernidade/Colonialidade, na década de 80 e começo de 90. E esta noção fundamenta-se na ideia de raça e “origina-se e mundializa-se a partir da América” (Quijano, 1991, p.73). E apresenta como principal arcabouço a estratificação das raças humanas em superior e inferior. Por outro lado, as características fenotípicas e as diversas formas de culturas dos povos colonizados foram denegadas. E segundo Quijano (2005) as relações sociais que tiveram como base estrutural a ideia de raça, produziram na América novas identidades sociais, como, por exemplo, negros, mestiços, amarelos, índios, brancos etc.

Desta forma, segundo os pensadores decoloniais como Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres etc., destacam que a colonialidade encontra-se subdividida em três dimensões específicas, dentre as quais: poder, ser e saber. Assim, a colonialidade do poder, tal como proposta por Quijano (2005) refere-se à estrutura de dominação que foi construída depois do colonialismo formal, com base na hierarquia racial, geopolítica e econômica. De acordo com o autor, na formação de professores essa colonialidade do poder, manifesta-se através da sujeição de modelos de ensino eurocêntricos, currículos padronizados, a negação de saberes locais e formas de avaliação que refletem o norte global.

O conceito de colonialidade do ser surge com o pensamento de Maldonado-Torres (2007), e manifesta-se através das experiências vividas da colonização e suas consequências na constituição ontológica dos sujeitos. Conforme observou Dussel (1993), a Europa caracterizou as outras formas de culturas e povos como objetos, onde aquilo que estava coberto foi descoberto como outro. Onde o ego tomou lugar na autoconstituição das regiões dominadas. Segundo Maldonado-Torres (2018), essa objetificação de povos opera na negação sistemática da humanidade plena dos subalternizados, onde se estabelecem hierarquias ontológicas que questionam a própria existência dos sujeitos colonizados. Assim, a colonialidade do ser revela como o projeto colonial configura as subjetividades dos dominados através da inferiorização de suas supostas inferioridades ontológicas.

Deste modo, na formação de professores, essa colonialidade do ser demonstra-se na marginalização das identidades culturais, étnica e linguísticas dos docentes e discentes. Para Walsh (2013, 2017) a colonialidade do ser na formação docente vai interromper que professores e alunos se reconheçam como sujeitos marcados. Portanto, uma formação decolonial, tal como reforça a autora deve “re-existir”. Em outras palavras, é necessário que se criem espaços educativos onde a ideia do ser não esteja associada as amarras coloniais, e os indivíduos colocados à margem possam estabelecer diálogos com o mundo e outras formas de saber.

E a colonialidade do saber para Quijano (2005. p.125) é considerada como “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica e sobrepondo-se a todos os demais prévios ou diferentes, e seus respectivos saberes”. Ao passo que, parafraseando Mignolo (2008), compreendemos a colonialidade do saber como a negação ou a invisibilização de saberes produzidos pelos povos subalternizados pela lógica colonial. Essa colonialidade apresenta como uma das suas principais características a desvalorização de conhecimentos produzidos fora da Europa ou da América do Norte. Não é considerado científico quando possuem origens no sul global.

Assim sendo, no âmbito da formação de professores, a colonialidade do saber opera através do não reconhecimento da heterogeneidade epistêmica, por exemplo, a não aceitação de saberes indígenas, africanos, afrodescendentes e comunitários. Como consequências dessa colonialidade, saberes marginalizados e professores são moldados a partir da lógica da racionalidade universal.

A autora acrescenta que:

La colonialidad del saber mantiene la hegemonía de una racionalidad moderna/occidental y de sus modos de conocimiento, marginalizando y subalternizando epistemes otras, negadas, silenciadas y consideradas como no válidas o no científicas. Esta lógica epistemológica continúa siendo la base los sistemas educativos, de los currículos y de la formación de los sujetos, reproduciendo la dependencia y el dominio del conocimiento occidental (Walsh, 2009, p.27).

Ou, seja, na formação docente essa colonialidade também se operacionaliza nos currículos e nas abordagens pedagógicas que buscam como ponto de referência as teorias eurocêntricas. Segundo Walsh (2009) os professores aprendem a enxergar o conhecimento diante de uma única lente ou perspectiva, e isso permite reproduzir aquilo que a autora denominou de “*epistemicídio*”. Isto é, o silenciamento de outras maneiras de ser e saber.

À vista disso, Maldonado-Torres (2018), assegura que as concepções e compreensões do mundo não podem ser sustentadas simplesmente pela virtude do poder, ou seja, outras formas de pensamento também precisam ser consideradas como legítimas, desde a qualidade de experiência vivida (Ser), sobre o que venha a constituir conhecimento válido (Saber), e aquilo que representa a ordem econômica e política (Poder).

E a partir da supremacia do conhecimento se instauraram as colonialidades nas diversas esferas sociais, especialmente, na educação e, em particular, na formação de professores. Assim, a colonialidade do poder, ser e saber no contexto pós-colonial serve para perpetuar o pensamento colonial europeu, operando como uma estrutura integrada de dominação que transcende o fim do colonialismo.

2.1 Pedagogia decolonial e sua importância na formação docente

Deste modo, refletir a respeito da pedagogia decolonial e sua relevância na formação docente constitui uma forma de luta que permite questionar a colonialidade que continua se perpetuando no sistema de ensino, especialmente, na formação de professores. De acordo com Oliveira e Candau (2010), a pedagogia decolonial consiste em expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade crítico-teórica a geopolítica do conhecimento, conforme Mignolo (2008).

Assim sendo, a pedagogia decolonial emerge como ferramenta que vai questionar e combater as desigualdades sociais, valorizando, sobretudo, as heterogeneidades culturais. À vista disso, Walsh (2007,2013) assegura que a pedagogia decolonial quando aplicada na área da Educação, vai aprofundar as discussões a volta da interculturalidade, de outro modo,

ao problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade / Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores. (Walsh, 2007, p.9).

Salta à tona abrir uma discussão não de forma mais ampla sobre a interculturalidade crítica, mas que permite estender a sua compreensão e a conexão que existe com o setor educacional e com a pedagogia decolonial. De acordo com a Walsh (2001), a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjuntos da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p.10-11)

Em um outro estudo Walsh (2005) afirma que:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico-outro-um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p.25)

Para Walsh, a interculturalidade possui um significado que se conecta com projeto social, político, ético e epistêmico que, por sua vez, aponta para um caminho da decolonização e da transformação. Trata-se de uma definição com fortes ligações com os movimentos sociais latino-americanos, de modo a indagar as colonialidades, desde a do poder, ser e saber. Conforme apontam Oliveira e Candau (2010) a interculturalidade também evidencia outros modos de pensar e de se posicionar diante da diferença colonial, como forma de lutar por um mundo justo. É neste contexto que Oliveira e Candau (2010) argumentam que a:

interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser (Oliveira et al., 2010, p.13).

Assim, quando relacionada à educação, a interculturalidade não se demarca apenas a inserção de novas abordagens metodológicas ou promover mudanças significativas de currículos escolares, porém posiciona-se a favor de mudanças estruturais e sócio-histórica (Oliveira e Candau, 2010). A pedagogia decolonial enquanto um dos princípios da interculturalidade, ela interroga a centralidade de saberes hegemônicos e propõe uma transfiguração da educação. Assim, formar professores que transgridem as suas práticas pedagógicas constituem um dos grandes desafios da educação contemporânea. As escolas e as universidades são mais do que espaços físicos de trocas de saberes; são lugares onde as culturas se entrelaçam e onde corpos de grupos historicamente marginalizados, como, por exemplo, pessoas negras, pardas e LGBTQIAPN+, cruzam-se com os demais.

Neste contexto, formar docentes que compreendam o Outro subalternizado torna-se fundamental para a inserção de culturas negadas por grupos hegemônicos. E Walsh (2013) argumenta que esse tipo de formação que incorpora culturas e vozes silenciadas; abre diálogo para a criação de pensamento crítico ou decolonial a partir dos povos marginalizados pela modernidade colonial. Para isso, o desafio central reside em formar professores capazes de realizar um giro epistêmico que visibiliza formas diferenciadas de pensar, valorização de corpos e de construir outros saberes que, por outro lado, possam contribuir significativamente para a descentralização das epistemes dominantes em salas de aulas, oferecendo uma transgressão às colonialidades que permeiam a formação docente em contextos pós-coloniais.

Assim, a pedagogia decolonial se configura como contributo significativo para a formação de professores de línguas. E formar docentes decoloniais é preparar profissionais que poderão “desaprender o aprendido para voltar aprender”, conforme descreve Walsh (2009), ou seja, é formar docentes que se atentam na/ a construção de saberes plurais e críticos, de maneira a questionar os conhecimentos, valores e os diversos modos de pensar e viver impostos pela lógica colonial. Destarte, a pedagogia decolonial não busca apenas transformar a formação docente, porém contribui para a construção de uma educação que reconhece e celebra a diversidade epistêmica e cultural dos educadores e aprendizes.

Considerações finais

Este estudo teórico-reflexivo argumenta a favor de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) que compreende a decolonialidade como uma ferramenta de ressignificação na formação docente. Ao dialogar com a Rede Modernidade/ Colonialidade, exploramos as colonialidades do poder, ser e saber para evidenciar seus impactos na educação linguística.

Defendemos a pedagogia decolonial que segundo Walsh (2013) e Oliveira e Candau (2010), como estratégia de enfrentamento às colonialidades na formação de professores. A LAC, conforme Pennycook (2006), propõe uma perspectiva crítico-reflexiva que transcende análises técnica, incorporando discussões sobre raça, sexualidade e gênero tradicionalmente marginalizados no ensino de línguas.

Portanto, como projeto político-filosófico, a pedagogia decolonial capacita grupos subalternos para questionar a lógica opressiva da Modernidade/ Colonialidade. Ela permite que docentes

desenvolvam perspectivas críticas, reconheçam diversidades culturais e (re) pensem práticas pedagógicas a favor dos oprimidos. Este estudo visa contribuir significativamente para o campo da Linguística Aplicada, oferecendo base teórica para futuras investigações sobre formação docente.

Agradecimentos

Os meus agradecimentos vão ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio à pesquisa.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, p.89-116, 2013.
- CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 23-50.
- DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica, 2019.
- DO BONFIM, Marco Antonio Lima. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: Racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Lingu@Nostr@*, v. 9, n. 1, p. 157-178, 2021.
- DE AQUINO MARTINS, Suellen Thomaz; SOUZA, Núbia Enedina. O PAPEL DAS EMOÇÕES E DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS. In: *International Congress of Critical Applied Linguistics*. 2015. p. 21.
- GOMES, Rosivaldo. Por uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação com professores/as e no ensino de Língua Portuguesa. *Revista da Anpoll*, v. 56, p. e1975-e1975, 2025.
- GROSFOGUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*, Puebla, año 17, n.83, p.38-47, octubre-diciembre 2013.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes (2013).
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*, v.2, 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, Walter. "Os esplendores e misérias da 'ciência': Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica", in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências* revista do Porto: Edições Afrontamento, 2003.

- MIGNOLO, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. *Modernidades coloniales*, p.227-255, 2004.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n.34, pp.287-324, 2008.
- MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística" crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 3, p. 767-786, 2016.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Editora CRV, 2016.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.
- OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognição na construção das identidades docentes de licenciados em Letras*. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- PENNYCOOK, A. A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. *Linguística Aplicada Crítica: uma introdução crítica*. Trad. Rosana Baptista. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PENNYCOOK, Alastair. Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian review of applied linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.
- PENNYCOOK, A. *Language and mobility: unexpected places*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2012.
- PENNYCOOK, Alastair. The Right to Language: Towards a Situated Ethics of Language Possibilities. *Language Sciences*, v. 20, n. 1, p. 73-87, 1998.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.
- QUIJANO, A. La modernidad, el capital y América Latina nacieron en el mismo día. Entrevista de Nora velarde. ILLA, *Revista del Centro de Educación y Cultura*, n.10, pp.42-57, 1991.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85- 88456-13-3. Pp.144, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.
- SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologias de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v.78, p.3-7, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. In: *Epistemologias do sul*. 2010. p. 637-637.
- SILVA, R. A.C: *FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: Dissertação (Mestrado em Educação)- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO*, 2023.
- SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e Crítica na formação de Professores/as de Línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas-SP: Pontes, 2017.
- WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.
- WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica

Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V.M. Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p.12-42.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. In: Walsh, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p..13-54

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento crítico emergente en América Latina*. 2.ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.26, n.83, 2018.

XAVIER, Adelmo de Souza. 47: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas de afro-brasileiros. 2018.